



Pedagogik och  
välfärdsstudier

# **Pedagogiskt ledarskap - teori, forskning och skolutveckling**

**Educational leadership  
- theory, research and school development**

**Michael Uljens (red.)**

**Rapport**  
**Nr 38 / 2015**



**Pedagogiskt ledarskap  
- teori, forskning och skolutveckling**

*Michael Uljens (red.)*

**Educational leadership  
- theory, research and school development**

*Michael Uljens (ed.)*

Rapport från Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi  
Nr 38

Report from the Faculty of Education and Welfare Studies, Åbo Akademi  
University  
No 38

Vasa 2015

© Fakulteteten för pedagogik och välfärdsstudier, författarna

Vasa 2015

ISSN 2343-2373

ISBN 978-952-12-3322-7

ISBN 978-952-12-3323-4 (digital)

Tryckt av Arkmedia Ab, Vasa, Finland

# Innehållsförteckning

Perspektiv på det pedagogiska ledarskapet – en introduktion <i>Michael Uljens</i>	1
--	---

## **Del I Teoretiska utgångspunkter för pedagogisk ledarskapsforskning**

En historisk rekonstruktion av pedagogiska ledarskapsdiskurser i Finland <i>Michael Uljens och Cilla Nyman</i>	13
Paradigm i pedagogisk ledarskapsforskning - en vetenskapsfilosofisk analys <i>Birgit Schaffar</i>	41
Kunskapen om skolledarskap - analys i en kontextvariation <i>Renata Svedlin</i>	59
Det hållbara ledarskapets komplexitet: en etisk utmaning för utbildningssektorn <i>Lili-Ann Wolff</i>	77
Theory of Educational Leadership, Didaktik and Curriculum Studies - A Non-Affirmative and Discursive Approach <i>Michael Uljens and Rose Ylimaki</i>	103

## **Del II Hur beskriva rektors pedagogiska ledarskap?**

Leadership for the Twenty-first century: Exploring the human dimension <i>Christopher Bezzina</i>	129
Components influencing principals' leadership <i>Siv Saarukka</i>	141
Interpretive repertoires of transformative leadership represented by Finnish higher education institution rectors <i>Christa Tigerstedt</i>	163
Rektorns själv effektivitet i ett nordiskt perspektiv <i>Petri Salo och Torbjörn Sandén</i>	188

### **Del III**

## **Pedagogiskt ledarskap på nationell nivå - mellan det lokala och transnationella**

National Curriculum Development in Finland as Distributed and Non-Affirmative Educational Leadership	208
<i>Michael Uljens &amp; Helena Rajakaltio</i>	

A reconceptualization of European and national policies in Vocational Education and Training (VET) at the local level. The Finnish and the Italian case	235
<i>Sara Frontini</i>	

### **Del IV**

## **Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling**

Lärande som drivkraft för skolutveckling	259
<i>Hans-Åke Scherp</i>	
Samarbete och lärande i nätverk mellan lärarutbildning och skola	271
<i>Gunilla Karlberg-Granlund, Eira Korpinen &amp; Elina Törmä</i>	
Skolutveckling som mångprofessionellt samarbete - en inramning av forskningsbaserad utveckling och utvecklingsorienterad forskning	281
<i>Michael Uljens</i>	

# Perspektiv på det pedagogiska ledarskapet – en introduktion

Michael Uljens

Utbildningsinstitutioners ledarskap har genomgått stora förändringar under senare år. I Finland är förändringarna uppenbara inom den högre utbildningen. Även om förändringar i policyn för skolornas ledning inte varit lika dramatisk i Finland jämfört med andra länder, är det skäligt att pröva tesen om en ny era för pedagogiskt ledarskap och skolutveckling har etablerat sig även i Finland (Uljens, Wolff & Frontini, i tryck). Pedagogiskt ledarskap ses i växande grad som mer eller mindre koordinerade diskursiva pedagogiska praktiker på olika nivåer, från policyformulering till praktiskt pedagogiskt handlande i skolan, ofta med fokus på utveckling av verksamhetens kvaliteter (Knubb-Manninen, 2013, Fritzell 2008, Ozga 2000). Transnationella aktörer och initiativ som OECD och EU ramar in och driver fram nya typer av pedagogiska arkitekturer och sociala teknologier som har betydelse för det pedagogiska arbetet (jfr. Biesta 2004).

Nya mekanismer för styrning av skola och utbildning har introducerats i många länder. *Tekniker för kvalitetssäkring* har införts och har bedömts som uttryck för en rationalistisk och teknokratisk kontrollfilosofi. På flera håll har dessa evalueringsstrategier har kommit att ses som kontraproduktiva (Forsberg & Wallin, 2006).

Det växande tvärvetenskapliga internationella intresset för pedagogisk ledarskapsforskning är förenat med övergången till det postindustriella globala informations- och kunskapssamhället. ”Innovationsbaserad produktivitet utveckling” och ”kompetensbaserad konkurrenskraft” är nyckeluttryck som under det senaste decenniet signalerat en särskild form av samhällsutvecklande verksamhet med hjälp av utbildning (Brunila, 2004; OECD 2008). Det har inneburit att en instrumentell kompetensutveckling och dess ledning har flyttat i centrum av det ekonomiska och politiska livet. Dessa frågor berör arbetslivet i sin helhet och därmed även professionella inom utbildningssystemet. I pedagogiska sammanhang får emellertid sättet att se på ledarskapet återverkningar på barns och ungdomars utveckling. Det är därmed särskilt angeläget att rikta uppmärksamheten på hur pedagogiska ledares – utbildningsadministratörers, rektorers och lärares – professionalitet konkret utvecklas och leds för att hantera dessa trender.

Nya *finansieringsmodeller* har tagits i bruk, särskilt inom den högre utbildningen. Ett nytt effektivitets- och produktivitetsideal (accountability) har etablerats i många länder. Evidensbaserade lednings- och utvecklingsmodeller vinner för tillfället snabbt i utbredning. Även om Finland hittills intagit en återhållsam linje gällande accountability-tänkandet, enligt vilket finansiering knyts till skolornas och lärarnas prestationsnivå, rangordnas t.ex. gymnasierna offentligt. Vilka följder kan en sådan administrativ policy tänkas ha för den finlandssvenska skolan?

Det *strategiska ledarskapet* har *accentuerats* i takt med att skola och utbildning uppfattas som strategiska institutioner (Ball 1994; Moos 2003). Det har bl.a. inneburit en koncentration av beslutandemakt, en flexiblere organisationsform samt liberalare lagstiftning kring utbildning. Vilka är då de strategier som styr den skolan? Hur framstår detta i kommuner där den svenska befolkningen utgör en minoritet? Fungerar t.ex. en avveckling av strukturella ramfaktorer hjälpande eller stjälpande?

Inom utbildningssektorn har en *resultatfokuserad och kvalitetssäkrings-orienterad evalueringsverksamhet* etablerats. Det finns redan oroande empiriska resultat som visar på de konflikter som uppstår då taylorianska och neo-fordistiska förvaltningsprinciper tillämpas i kunskapsorganisationer som bygger på personligt ansvarstagande och självaktivitet (Julkunen, 2008). Man måste på allvar fråga om den nuvarande ledningskulturen som syftar till effektivitet kommer att få kontraproduktiva konsekvenser? Förenklat är det en fråga om hur kunskapsorganisationernas externa och interna styrningsmekanismer samverkar.

*Transnationella organisationers inflytande på nationell planering och ledning av utbildning* har ökat (jfr. t.ex. PISA och OECD; Hopmann et al., 2007). Samtidigt bidrar nationalstatliga instanser till att upprätthålla den transnationella nivån. Interaktionen mellan dessa nivåer är komplex (Frontini, 2008). Vår förståelse av denna interaktion är dessutom begränsad (Dale & Robertson, 2007). Vilken betydelse har detta för förvaltningen av den svenska skolan i Finland? Inverkar detta på hur t.ex. svenska intressen kan hävdas på nationell nivå i Finland? Problematiken är gemensam för alla europeiska nationella minoriteter.

*Teknologiska innovationer* har bidragit till att nya styrsystem varit möjliga att implementera. Samtidigt erbjuder tekniska innovationer och den virtuella världen nya och hittills outprovade och outvärderade bildningsmiljöer, av vilka en del kan vara väl förenliga med skolarbetet. Överlag har insamling av data exploderat och det finns all anledning att fråga hur detaljerade och differentierade uppföljningssystemen av arbetsinsatser behöver vara? Vilka återverkningar får denna praktik på hur pedagogiska ledare arbetar?

Hur skall den ökande kulturella *mångfalden och skolprofileringen* inom den finlandssvenska skolan ledas? Hanteras utmaningarna på samma sätt i olika



delar av Svenskfinland eller varierar lösningarna med olika typer av språkliga och sociokulturella miljöer? Hur skall en klok differentiering av den finlandssvenska skolan ske i relation till mångkulturella frågor? Vilka är de kritiska punkterna kring utvecklandet av den svenska skolan som en svensk skola i relation till det flerspråkiga och mångkulturella samhällets krav och hur löses dessa utmaningar på olika håll i Svenskfinland?

Vi har begränsade insikter i *skolledarnas och rektorernas handlingsprinciper*. Vilka ledarskapsstrategier och -mönster kan identifieras i den finlandssvenska skolan? Hur står variation i ledarskapet i samband med skolornas interna bildningsklimat? Forskning kring dessa frågor är värdefull för att utveckla den finlandssvenska utbildningen och fortbildningen av rektorer och skolledare.

*Pedagogiskt ledarskap är bundet till frågan om medborgarskap* som å ena sidan omfattar civila, sociala och politiska rättigheter, å andra sidan känsla av kulturell tillhörighet. Speciellt i länder som differentierat skolsystemet i enlighet med språk, religion, kön eller andra motsvarande kriterier är skolans uppgift gällande kulturell identitet central.

Mera allmänt är frågan om hur den etablerade men eroderande konstruktionen av sambandet mellan nationalstat, medborgarskap och utbildning skall förstås (Gutman, 1996). Hur gå vidare då språklig eller etnisk nationalism inte fungerar som en form för kulturell integration, är idag en internationellt omdiskuterad fråga och särskilt inom Europa (Habermas 1996; Bauman, 2005). Ur ett minoritetsperspektiv är frågan lika närvarande. Ur pedagogiskt ledarskapsperspektiv är det vitalt att studera de begrepp om etniskt, politiskt och kulturellt medborgarskap som skolvärlden rör sig med (Alred, Byram & Fleming 2007).

*Teoriutveckling kring läroplansarbetet* är en viktig form av skolpedagogiskt ledarskap. Exempelvis är den nordiska läroplansteoretiska traditionen nationalstatligt grundad och därför i grunden utmanad genom globaliseringen, liksom som mycken annan nationalstatligt baserad teoribildning inom samhällsvetenskaperna (Beck 2004; Lundgren, 2007). Hur skall transnationell läroplansteori se ut? Vidare har vi bevittnat en differentiering av pedagogiken som vetenskap vilket utmynnat i många specialområden som dock inte kommunicerar med varandra. Dialogen mellan praktik och teori underlättas inte av en sådan utveckling.

Ett *institutions- och organisationsperspektiv* är centralt då man vill förstå till exempel rektors och kommunala skolledares arbete. Även det pedagogiska ledarskapet lyder under kontextuella villkor men bidrar samtidigt att etablera och upprätthålla organisationens verksamhetskultur (Bush 2003; Grand 2003). På vilket sätt lyckas skolledare bidra till att upprätthålla en akademiskt baserad professionalitet inom ramen för en evaluerande verksamhetskultur?

Skolorna arbetar idag allt oftare i team samt i relation till varierande specialistgrupper i samhället (t.ex. socialarbetare, församlingar, hälsovård, kulturinstitutioner, idrottsorganisationer, brottsförebyggande verksamhet, antimobbning, farmor/farfar i skolan, mottagningscentraler, föreningar) varmed nya former av pedagogiskt ledarskap aktualiseras inom lärarkåren som långt ifrån är oproblematiska (Casey, 1999). Skolledarskapet innebär därför i ökande grad att koordinera och leda olika verksamhetsformer utanför och innanför skolans ramar i en allt snabbare föränderlig organisation med en åldrande lärarkår (Wiitakorpi, 2006). I en sådan kultur kan det vara lätt att tappa bort det pedagogiska i ledarskapet.

Den nätverksbaserade informella arbetskulturen, som utvecklats i takt med uppluckrade formella beslutsprocedurer, interagerar idag på ett komplext sätt med formella beslutshierarkier. Detta väcker frågor om samarbete, informellt ledarskap, medarbetarskap och ansvar. Uppluckringen av lagstiftningen på utbildningens område har i förening med allt mera utbildningsengagerade föräldrar lett till en markerad ökning av frågor som löses den rättsliga vägen. Också detta är en utmaning både för de pedagogiska ledarna inom skolorna och kommunerna. En styrka vid de finländska universiteten är att lärarutbildningen och den pedagogiska ledarskapsutbildningen verkar i symbios. Bägge har då en gemensam pedagogikteoretisk grund, där skolans uppgift blir utgångspunkten för olika professionella insatser. I länder där skolans ledare utbildas av andra discipliner är risken för professionell inkoherens uppenbar.

Det kontextuella perspektivet reflekterar också en hermeneutisk vetenskapsfilosofisk ståndpunkt enligt vilken det mänskliga tänkandet och handlandet bör tolkas i relation till sitt kulturhistoriska och sociala sammanhang.

### **Utgångspunkter för pedagogisk ledarskapsforskning**

Hur skall ovanbeskrivna mångfald hanteras? Frågan är motiverad eftersom forskningen kring 'educational leadership' internationellt sett är mångfacetterad. Frågorna tangerar den anglo-amerikanska curriculum forskningen liksom didaktiken. Policy- och evalueringsforskningen är förenad med det pedagogiska ledarskapet (Uljen, 2015). I överraskande hög utsträckning har den pedagogiska ledarskapsforskningen hämtat sin näring och sina begrepp från t.ex. ekonomiska och administrativa vetenskaper, vilka varit blinda för det genuint pedagogiska. Inte sällan har ett instrumentaliserat, teknokratiskt, ekonomistiskt och effektivitetsorienterat tänkande dominerat. Den här rapporten utgår från att pedagogiken och pedagogerna själva måste involvera sig i dialogen. Dels kan beskrivningen berikas, men pedagogiken får också möjlighet att pröva om existerande teorier och modeller de facto är ägnade att hantera det pedagogiska ledarskap eller om nytt tänkande behöver utvecklas.

Vilka kunde då de ledande perspektiven eller dimensionerna bestå av med vars hjälp det pedagogiska ledarskapets mångfald kunde hanteras? I det följande ge-

staltas tre frågeställningar eller perspektiv som relevanta. De fångas till stora delar in i nedanstående tabell (se Table 1 av författaren).

#### *a. Handlings- och verksamhetsteoretiskt perspektiv*

Med begreppet 'pedagogisk ledare' inom det offentliga utbildningssystemet avses normalt både lärare, rektorer och personal inom utbildningsadministration och utbildningspolitik. Det innebär att granska både mötet mellan vuxna och barn samt möten mellan vuxna. Det mellanmännsliga mötet, relationen och det relationella, står då i centrum för både undervisning och professionell vägledning. På denna interaktiva nivå är pedagogiskt ledarskap i form av undervisning och fostran av annan karaktär än den samverkansform som förekommer mellan t.ex. rektor och lärarna eller mellan kommunens företrädare och rektorerna/lärarna, d.v.s. där de som leds är pedagogiska ledare. På motsvarande sätt uppkommer egenartade frågor för den nationella pedagogiska ledningen som medierar mellan det transnationella och lokala. Trots de vida perspektiven återfinns även här en handlingsdimension, enskilda individer som driver frågor. Det handlingsteoretiska perspektivet skulle i pedagogisk ledarskapsforskning ha som sitt syfte att utveckla ett begreppsligt språk med vars hjälp ovannämnda, *olika* arter av pedagogiskt ledarskap kunde hanteras på ett koherent sätt. Vilka vore de fundamentala dragen som konstituerar pedagogiskt ledarskap av dessa olika slag?

Ledarskap har tidigare ofta undersökts inom ramen för en tradition där man beskrivit hurudan en god ledare "är" (personlighet). Inom en beteendeorienterad riktning beskrivs i stället vad goda ledare gör eller hur de tänker (Sandén, 2007). Det *handlingsteoretiska* perspektivet avviker från egenskapsorienterad forskning som vill identifiera ledarnas personlighet. Handlingsteoretisk ledarskapsforskning har givetvis mänsklig praxis som sitt objekt, även empiriskt, men begränsar sig inte beskrivning av beteenden för sig. Snarare vore perspektivet inriktat på dynamiken mellan ledare och ledda i ett situationellt, institutionellt, samhälleligt och historiskt perspektiv vilket pekar mot kritiskt-diskursiva tolkningar av ledarskapet som ledare bidrar att konstituera (Uljen, 2015).

Gemensamt för mycken ledarskapsforskning är en relativt oklar hållning gällande hur ledarskapet är förbundet med både undervisnings- och lärande/bildningsprocessen. Få teorier om pedagogiskt ledarskap har på allvar relaterats till lärares professionella utveckling. Detta gäller särskilt den forskning kring ledarskap som har sin bakgrund i ekonomiska vetenskaper, organisationsteori eller forskning om beslutsfattande. Överraskande ofta har den pedagogiska forskningen fallit tillbaka på nämnda ansatser trots identifierade brister.

Det är sannolikt att ett intersubjektivitetssuppmärksamt eller relationellt perspektiv på *pedagogiskt* handlande inom ramen för den bildnings- och handlingsteoretiska traditionen kan erbjuda en förnyad plattform för pedagogisk

ledarskapsforskning (se t.ex. Benner, 1991; Kivelä, 2004; Siljander, 2002; Siljander, Kivelä & Sutinen, 2012; von Oettingen, 2006, Saeverot, 2015; Uljens, 1998). Det innebär att begreppen 'erkännande' (Anerkennung, recognition, tunnustaminen), pedagogisk intervention i form av 'uppfordran till självverksamhet', samt 'Bildsamkeit' erkänns fundamental pedagogisk betydelse för personlighetens och kunnandets etablering och utveckling (Benner 1991; Butler, 1997; Gutman, 1994; Honneth, 1996; Huttunen 2007; Taylor, 1995, 1999). I den här publikationen granskas bl.a. i vilken mening det är möjligt att möjligt att utnyttja och vidareutveckla pedagogikens klassiska handlingsbegrepp.

En fördel med det intersubjektivitetsorienterade och handlingsteoretiska perspektivet är att det pedagogiska mötets etiska karaktär synliggörs. Det pedagogiska handlandet betraktas då dels som ett erkännande av det moraliska krav som emanerar ur individens rätt att utveckla självrespekt, självvärde och självtillit (Honneth, 1996), dels ur människans rätt att erkännas som människa i kraft av sitt människovärde. Pedagogiskt ledarskap har också som sitt föremål arbetet med det moraliska tänkandets fördjupning hos den Andre (jfr. Herbart). Ett ytterligare särdrag med positionen är att dynamiken mellan det ömsesidiga erkännandet granskas i relation till subjektets självreflexivitet. Den här teoretiska positionen har i Finland särskilt utvecklats vid Åbo Akademi och Uleåborgs universitet (se t.ex. Uljens, 1998, 2008; Siljander 2002.), liksom i Norge (Saeverot, 2015) och Danmark (ex. Benner 2005, von Oettingen 2006), men också i USA (Siljander, Kivelä & Sutinen, 2012; Uljens & Ylimäki, 2015; Autio, 2013).

Samtidigt observeras att traditionell pedagogisk handlingsteori i sig ensamt inte kan erbjuda oss begrepp med vars hjälp skolans ledarskap idag kan förstås. Det handlingsteoretiska perspektivet måste bearbetas i relation till ett institutionsteoretiskt perspektiv.

#### *b. Institutionsteoretiskt perspektiv – kritisk ledarskapsforskning*

Med pedagogiskt ledarskap bland skolledare avses i allmänhet antingen ett formellt, byråkratiskt, ledande (management, transaktivt ledarskap) eller stödjande av individens arbetsprocesser och dennes professionella kompetensutveckling och personliga utveckling (leadership, transformatoriskt ledarskap). Att leda det offentliga skolsystemet och skolarbetet inkluderar oftast bägge aspekter (Judge & Piccolo, 2004), men har idag kompletterats av strategiskt ledarskap på olika nivåer.

I tillägg har man traditionellt gjort skillnad mellan ett s.k. analytiskt-rationellt och systemiskt perspektiv på *skolutveckling* som en form av skolledarskap. Enligt det förra betraktas skolans administrativa ledning som separerat från dess undervisning medan det senare, systemiska perspektivet, betonar sambandet och helheten (jfr curriculum leadership). Salo (2002) urskiljde inom ramen för ett

mikropolitiskt perspektiv ett antal arenor inom vilka läraren verkade i mötet med eleverna, kolleger och skolledningen. Ett kompletterande perspektiv är den position som ser skolutveckling som en fråga om skolans frihetsgrader d.v.s. där de yttre och inre gränserna för den enskilda skolans handlingsutrymme gestaltas. Detta utgjorde utgångspunkten för t.ex. Svedlins (2003) forskning om relationen mellan kommunen och den enskilda skolan (se även Uljens (1997) om det skoldidaktiska handlandets kontextuella ramfaktorer).

Till skillnad från alla dessa positioner kan ett perspektiv på organisationsutveckling och mellanmänsklig verksamhet utvecklas med hänsyn till Foucaults syn på styrning (government) av självstyrning (self-government) (Foucault, 1997, Masschelein, 2004, Ricken 2006). Ett kännetecken för denna s.k. kritiska ledarskapsforskning (critical management studies), är bl.a. att rikta blickarna på de mekanismer som tillämpas då nya styrsystem implementeras och upprätthålls (Moos 2003, Kuittinen 2006). Det betyder t.ex. att granska de styrmekanismer som beskrevs tidigare (t.ex. kvalitetssäkring, effektivitet, produktivitet, evalueringsstrategier, extern och intern styrning av pedagogiskt arbete, resultatbaserad finansiering, mm.) som utvecklats under 90-talet, också i alla nordiska länder (Juuti 2001). Styrning uppfattas då som något indirekt, d.v.s. att styrning är ”styrning av självstyrning” (Simons & Masschelein 2006). Antagandet är att de sätt på vilka individen ”styr” sig är erfarenhetsbaserat. Uppmärksamheten vore bl.a. riktad på hur iscensatta villkor för subjektets bildningsprocess hos individen utvecklar en bestämd självförståelse som ligger till grund för handlandet. Pedagogiskt ledarskap skulle då innebära också inverkan på pedagogiska ledares självförståelse, förväntningar, förhoppningar, oro och framtidsorientering (Alwesson & Deetz, 2000, Alwesson & Willmott, 2002).

Pedagogiskt ledarskap inom den offentliga skolan är en praxis som utspelar sig som en balans mellan å ena sidan elevens och lärarens behov och intressen och å andra sidan, samhällsintressen formulerade på olika sätt. Därför är vare sig lärarens eller rektors uppdrag renodlat klient- eller uppdragsgivarcentrerat. Bägge har i stället att kontinuerligt positionera sig. Men det är inte enbart pedagogerna på individnivå som i sitt handlande har att finna balans mellan sin person och sin position (Saarukka, 2013). Även skolan som institution och organisation upprätthåller och utvecklar en verksamhetskultur eller praxis på kollektiv nivå. Fenomenet har getts många namn, men poängen i detta sammanhang är att rektor i sitt ledarskap inte enbart arbetar med sin egen eller den enskilda lärarens kunnskap, identitet eller professionalitet utan även med skolans inre liv. Det arbetet balanserar också mellan formella, mera beständiga villkor för verksamheten och de vardagliga sociala, och i princip öppna intersubjektiva, relationerna. Samtidigt är varje utbildningsinstitution en organisk del av den omgivande lokalkulturen. Det kommunala skolpedagogiska ledarskapet bär således ett eget ansvar i att upprätthålla en pedagogisk verksamhets- och bildningskultur. Inte heller denna kan uteslutande återföras på en livsvärld som omger skolan (t.ex. politik, religion, näringsliv)

eller på en strukturell dimension (policy, läroplan, lagar, ekonomi) utan i bägge avseenden föreligger möjlighet att förhandla i bägge riktningar för att fastslå, upprätthålla och utveckla det pedagogiska arbetet. I den meningen kan det pedagogiska ledarskapet gestaltas som en medierande praktik mellan värde- och kunskapsfrågor.

### *c. Utbildnings- och bildningsperspektiv*

Det tredje teoretiska perspektivet fokuserar på *utbildningens samhälleliga uppgift*. Detta perspektiv påminner om att förståelsen av skolans ledarskap bör ses i förhållande till huvudmannens avsikter men också i relation till ett nationsöverskridande kosmopolitiskt, allmänmänskligt perspektiv. Det innebär att rådande och bärande bildningsideal för skolan måste synliggöras.

Hur skall då relationen mellan skola och omvärld gestaltas? Traditionellt kan skiljas mellan socialisatorisk och transformativ pedagogik där den förra fokuserar på förberedelse inför en existerande verklighet och den senare mot en reform av existerande verklighet ledda av ännu icke förverkligade ideal. Bägge alternativen är emellertid behäftade med problem. Den socialisatoriska pedagogiken saknar begrepp för en undervisning som vill bidra till den växandes förutsättningar att medverka i framtida samhällsutvecklande verksamhet av olika slag. Den transformatiska pedagogiken lider av samma problem men av annat skäl: det eftersträlvade samhälleliga tillståndet har redan formulerats av denna pedagogik. Bägge ansatserna är normativt slutna genom att de på förhand definierar utbildningens slutpunkt, varmed även deltagarens medverkan förnekas. Den alternativa positionen är en sk. icke-affirmativ pedagogik. I denna position bejakas samtidens realitet liksom framtida ideal men inte på ett oproblematiskt sätt (Benner 1991; Uljens 1998). Det tredje, utbildnings-teoretiska, perspektivet kan gestalta relationen mellan utbildning och ekonomi eller utbildning och politik både som en hierarkisk och som en icke-hierarkisk relation. En icke-hierarkisk konception utgår från att utbildningen är samtidigt både över- och underordnad arbetslivets eller politikens intressen (Uljens, 2015; Uljens & Ylimäki, 2015). Därmed ses pedagogiken både som beroende av politisk, men även som förutsättning för en politisk demokrati. En icke-hierarkisk förståelse lägger även grunden för tolkningar av social praktik som diskursiva till sin karaktär.

Ytterligare betonas i denna skrift nödvändigheten av att se pedagogiska fenomen som historiskt framväxna. Särskilt i en tid av internationella komparationer av skolsystem har det historiska perspektivets frånvaro visat att konklusionerna kan bli relativt ytliga och intetsägande. Skola och utbildning är fenomen som till sin karaktär förändras relativt långsamt, särskilt när det gäller de mera grundläggande dimensionerna.

Implikationerna av de teoretiska perspektiven på pedagogiskt ledarskap är bl.a. följande:

- i) Vi kan identifiera olika nivåer och former av pedagogiskt ledarskap.
- ii) Pedagogiskt ledarskap innebär att inverka på pedagogers och pedagogiska ledares självförståelse, förväntningar, framtidsorientering samt handlings- och samverkansmönster på en policynivå och på en interaktiv nivå.
- iii) På en övergripande policynivå innebär pedagogiskt ledarskap att hos ansvariga och utövande pedagogiska ledare utveckla en bestämd självförståelse utifrån vilken dessa ledare i sin tur initierar bestämda förändringsprocesser inom (skol)organisationen.
- iv) Pedagogiskt ledarskap måste betraktas i sitt sammanhang vilket innebär att dess karaktär måste relateras till typen av organisation och dess samhälleliga uppdrag.

Sammantaget har Finlands utbildningsrelaterade policyformulering och skolarbete kommit att betraktas som föredömligt internationellt sett, men mot bakgrund av ovannämnda förändringar är frågetecknen kring det pedagogiska ledarskapet många och till stor utsträckning obesvarade.

I enlighet med detta har rapportens bidrag organiserats i följande delar:

Del I. Teoretiska utgångspunkter för pedagogisk ledarskapsforskning

Del II. Hur beskriva rektors pedagogiska ledarskap?

Del III. Nationellt pedagogiskt ledarskap – mellan det lokala och transnationella

Del IV. Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling

Rapportens artikelförfattare domineras av lärare och forskare verksamma vid Åbo Akademi i Vasa. De medförfattare som företräder andra universitet än Åbo Akademi är, i den ordning de förekommer i innehållsförteckningen, lektor Lili-Ann Wolff från Helsingfors universitet, professor Rose Ylimaki från University of Arizona, professor Christopher Bezzina från University of Malta, lektor Helena Rajakallio från Tammerfors universitet, lektor Hans-Åke Scherp från Karlstad, professor emerita Eira Korpinen och universitetslärare Elina Törmä från Jyväskylä universitet.

## Referenser

Alred, G., Byram, M. & Fleming, M. (2007). *Education for intercultural citizenship. Concepts and comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Doing critical management research*. London: Sage.
- Alvesson, M. & Willmott, H. (2002). Identity regulation as organizational control: Producing the appropriate individual. *Journal of Management Studies* 39(5), 619–644.
- Autio, T. (2013). The internalization of curriculum research. In: W. F. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research*. 2nd Edition. New York & London: Routledge.
- Ball, S. (1994). *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Baumann, Z. (2005). *Europa. Ett oavslutat äventyr*. Göteborg: Daidalos.
- Beck, U. (2004). *Den kosmopolitiska blicken*. Göteborg: Daidalos.
- Benner, D. (1991). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Benner, U. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi. Mellem etik, paedagogik och politik*. Aarhus: Klim.
- Biesta, G. (2004). Education, accountability and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory* 54(3).
- Brunila, A. (2004). *Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi. Suomi maailmanta- loudessa selvityksen loppuraportti* (Rapport 19/2004). Helsingfors: Statsrådets kansli.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational management and leadership*. London: Sage.
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power. Theories in subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- Casey, C. (1999). "Come Join our Family": Discipline and integration in corporate organizational culture. *Human Relations* 52(2), 155–178.
- Dale, R. & Robertson, S. (2007). New arenas of global governance and international organisations. I: K. Martens, A. Rusconi & K. Lutz (Eds.), *Transformations of the state and global governance*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Forsberg, E. & Wallin, E. red. (2006). *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Foucault, M. (1997). *Ethics. Subjectivity and truth*. New York: The New Press.
- Fritzell, C. red. (2008). *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser*. Växjö: Växjö University Press.
- Frontini, S. (2008). Centrum, semiperiferi, periferi och globalisering – pedagogiska frågeställningar. I: M. Uljens (red.), *Det händer i pedagogiken. Röster om bildning i det senmoderna*. Rapport 23, (ss. 123-139). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Grand, J. le (2003). *Motivation, agency and public policy*. Oxford: Oxford University Press.
- Gutman, A. Ed. (1994). *Multiculturalism. Examining the politics of recognition*. New Jersey: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1996). The European nationstate. Its achievements and its limits. I: K. G. Balakrishnan (red.), *Mapping the nation*. London: Verso.



- Honneth, A. (1996). *Erkännande*. Göteborg: Daidalos.
- Hopmann, S., Brirek, S. & Retzl, M. Eds. (2007). *PISA according to PISA - Does PISA keep what it promises?* Vienna: LIT Verlag.
- Huttunen, R. (2007). Critical adult education and the political philosophical debate between Nancy Fraser and Axel Honneth. *Educational Theory* 57(4), 423-433.
- Julkunen, M. (2008). *Uuden työn paradoksit*. Tampere: Vastapaino.
- Juuti, P. (2001). *Johtamispuhe*. Juva: PS-Kustannus.
- Kivelä, A. (2004). *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kuittinen, M. (2006). Johtaminen psykologisena vallankäyttönä. *Psykologia* 3, 176-184.
- Lundgren, U. P. Curriculum theory revisited – The Swedish Case. I: E. Forsberg (red). *Curriculum Theory revisited* (Research report 10). Uppsala: Uppsala university, Studies in Educational Policy and Educational philosophy.
- Masschelein, J. (2004). How to conceive of critical educational theory? *Journal of Philosophy of Education* 38(3), 351-366, 2004.
- Moos, L. (2003). *Pedagogisk ledelse. Om ledelseoppgaven och relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Börsens Forlag.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris: OECD
- OECD (2008). *Improving school leadership, education and training policy*.
- Oettingen, A. von (2006). *Pedagogisk filosofi som reflekterat omgång med pedagogiska antinomier*. Aarhus: Klim.
- Ozga, J. (2000). *Policy research in educational settings. Contested Terrain*. Oxford: Open University Press.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Educational Policy* 22(2), 147-171.
- Saeverot, H. (2015). Revitalising Bildsamkeit? *Studies in Philosophy of Education*, 1-16. DOI:10.1007/s11217-015-9461-8
- Salo, P. (2002). *Skolan som mikropolitisk organisation*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Sandén, T. (2007). *Lust att leda i lust och leda. Om rektorers arbete under en tid av förändring*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: WSOY.
- Siljander, P, Kivelä, A. & Sutinen, A. (Eds.) (2012). *Theories of Bildung and growth. Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. New York: Sense Publishers.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2006). The learning society and governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory* 38(4), 417-430.
- Svedlin, R. (2003). *Utvärdering i skolan – mellan skolutveckling och styrpolitik*. Forskningsrapport 185. Helsingfors: Helsingfors universitet, Pedagogiska institutionen.

- Taylor, C. (1995). *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 1995
- Taylor, C. (1999). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (2007). Education and societal change in the global age. In: R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Red.), *Education as a societal contributor* (ss. 23-51). New York: Peter Lang.
- Uljens, M. (2015). Curriculum work as educational leadership - paradoxes and theoretical foundations. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 1(1), 22-30. <http://www.nordstep.net/index.php/nstep/article/view/27010>
- Uljens, M., Wolff, L-A. & Frontini, S. (in press). Finland – NPM resistance or towards European neo-welfarism in education? In: H. M. Gunter, E. Grimaldi, D. Hall, & R. Serpieri (Eds.), *New Public Management and the Reform of Education: European Lessons for Policy and Practice*. London: Routledge.
- Uljens, M. & Ylimäki, R. (2015). Towards a Discursive and Non-affirmative Framework for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. *Nordic Journal of Educational Policy*. NordSTEP 2015, 1: 30177 <http://www.nordstep.net/index.php/nstep/article/view/30177>
- Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. Helsingfors: Pedagogiska institutionens rapporter 209.
- Wertsch, J. V. (2000). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history? I: P. N. Sterns, P. Seixas, & S. Wineburg (red.), *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives* (pp. 38-49). New York: New York University Press.
- Wiitakorpi, I. (2006). *Ammatillisen osaamisen tukeminen muuttuvissa toimintaympäristöissä*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Virta, A. (2008). *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa?* Turku: Suomen kasvatustieteellisen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 39.

# **En historisk rekonstruktion av pedagogiska ledarskapsdiskurser i Finland**

Michael Uljens och Cilla Nyman

Föreliggande kapitel vill bidra till att visa hur finländskt utbildningsledarskap över tid har utvecklat sig på ett egenartat sätt som en funktion av samhälleliga spänningar och rörelser på makronivå, och givetvis, som svar på sådana fenomen. Genom att förverkliga dels en historisk rekonstruktion av utbildningspolicymässigt relevanta skeenden, dels genom ett slags pedagogikteoretisk policyanalys av det närhistoriska skeendet, är avsikten att visa på konturerna av det pedagogiska ledarskapets särdrag på olika nivåer samt hur nivåerna är sammanvävda.

Artikeln vill synliggöra hur Finlands utbildningspolitik, trots variationer i de senaste fyra decenniernas utveckling, har präglats av en konsensustradition som ger sig till uttryck på olika sätt, bland annat genom föreställda ömsesidiga positiva effekter mellan en tydlig kunskapscentrering, en politisk driven utbildningsjämlighet, social rättvisa och välfärd, deltagande medborgarskap och ekonomiska framsteg. I internationell jämförelse har utvecklingen varit jämnare och kasten blygsammare varmed en större kontinuitet ådagalagts.

Artikeln belyser hur utvecklingen i Finland kännetecknats av och upprätthållit en tillitspräglad orientering gentemot skolvärlden från både hem och statsmakt. Samtidigt har skolkulturen i sig varit lojal och kunskapscentrerad. Artikeln indikerar att denna konsensus över partier rörande utbildningspolitiska intressen på en vänster-höger axel medfört att politiken i enbart begränsad utsträckning utnyttjat skolan som en arena för politisk kamp. Det betyder inte att en politisk kamp över skolan är främmande i Finland, vilket var tydligt vid t.ex. grundskolans införande, men den har varit betydligt försiktigare än på annat håll. Vidare spekuleras kring hur denna tradition kommit att rota sig och hur den upprätthållits och segt överlevt under decenniernas lopp.

Ytterligare frågas hur det kommer sig att den internationella politiska agenda, som efter 1989 lett till att en neo-liberalt inriktad politik förts i stora delar av världen, hittills i rätt blygsam omfattning påverkat utvecklingen i Finland? Hur Finlands starka konsensustradition utvecklas i framtiden ses givetvis som en öppen fråga. Överlever en tradition som präglas av en hög grad av tillit till pedagogisk expertis och därmed förbunden frihet? Kommer den finländska skolan att i fortsättningen uppvisa samma lojalitet och höga ambitionsnivå om en

starkare styrning träder in på scenen? Och om de yttre omständigheterna i form av minskad arbetsro mm, rubbas?

Sammanfattningsvis syftar kapitlet till att granska hur synen på det pedagogiska ledarskapet utövats och utvecklats på en samhälls- och politisk nivå samt vilka uttryck detta tagit sig i bl.a. lagstiftning och utbildning. De framskrivna positionerna i artikeln, förstådda som ett slags diskurser, visar hur det pedagogiska ledarskapet både utövas i spänningsfältet mellan kunskapsmässiga, det vill säga epistemiska, och värdebundna verksamhetsformer. Dessa utgör verksamhetsvillkor eller -betingelser och därmed ett slags kontexter för pedagogiskt ledarskap på organisationsnivå, men det epistemiska och värdemässiga utgör också dimensioner av ledarskapet i sig.

En av flera utgångspunkter i föreliggande kapitel är synen på pedagogiskt ledarskap som kulturhistoriskt fenomen. Ledarskap är i allmänhet något som aktualiserar, och i sig uttrycker, värdefrågor och sociala praktiker kring makt av olika slag och som förverkligas på olika arenor, även då vi begränsat oss till exempelvis den allmänbildande skolans pedagogiska ledarskap. Praktikerna kan ses både som uttryck för en levd kultur och tid, men också som kulturupprätthållande och därmed sammanhangsskapande.

Verksamhetens kontextuella karaktär framträder också då pedagogiskt ledarskap, nästan per definition, utövas i olika slag av *institutionella* sammanhang. Det institutionella kännetecknas av att det i organisationer förekommer olika sociala och professionella roller och uppgifter, vilka är funktionellt motiverade och därmed individberoende. Dessa rolltraditioner varierar mellan utbildningsinstitutioner men också över tid inom samma utbildningsinstitutioner. Bara en så entydig sak som lagstiftning och förordningar kan medverka till att skapa olika villkor för samma uppgift under också en kort tidsperiod. *Ledaridentiteten* handlar därmed om hur ledaren som subjekt hanterar relationen mellan sig som person och sin roll, givetvis vid sidan av många andra faktorer. Uttryckt med dialogfilosofisk, Bubersk, terminologi handlar det om hur det mellanmännsliga konstitueras på existentiell Jag-Du nivå och på en social Jag-Det nivå (Nordström-Lytz, 2013). Ledarskapet ses därför som ett utövande av värdestyrt, omdömeskrävande handlande – en fronetisk praxis (Lindedahl, 2012) som balanserar mellan vad vi vet och vad vi upplever att vi bör göra, mellan kunskap och värden. Ändå uppfattas inte frågan om kunskap och värdefrågor som tillhörande skilda ontologiska världar: ingen beskrivning av världen är värdenneutral, och alla värdeomdömen refererar till konkreta handlingar och saktillstånd (fakta). En andra utgångspunkt i föreliggande kapitel är att pedagogiskt ledarskap ses dels i ett icke-affirmativt, dels i ett icke-hierarkiskt perspektiv (Uljens, 1998a), som en mångprofessionell praktik.

Verksamhetens kontextualitet pekar vidare mot det meningsfulla skeendets temporala dimension, det historiska, vilket utgör den tredje utgångspunkten för

föreliggande text. Varje samtid bär därför med sig lager av lämningar som på olika sätt utövar ett inflytande. Man kan således åtminstone urskilja ett individhistoriskt, ett institutionshistorisk och ett kultur-, idé-, samhälls- och policyhistoriskt perspektiv på frågan om ledarskap. I relation till existerande litteratur på området ter det sig som ett dylikt perspektiv idag uppfattas som berikande (Spillane, 2013).

En vidare (4) utgångspunkt fyra är föreställningen att ett kulturhistoriskt perspektiv kan bidra till en dialog i *komparativ pedagogik* som vuxit sig starkare i takt med intresset att jämföra prestationsnivåer i olika länders skolor.

Men det kontextuella i ledarskapsforskning kan också hänvisa till (5) *den empiriska grunden för politiska beslut och policyarbete*. Vilket, och av vilken art, är det kunskaps- och erfarenhetsmässiga beslutsunderlaget?

Ett exempel på hur makro- och mikrokomparativa analyser kan bidra till beslutsunderlag för utvecklingsarbete är hur man förklarat variation i elevers kunskapsnivå mellan olika länder. På sina håll har man på ganska lösa grunder tolkat brister i skolelevernas kunskapsnivå som beroende av skolsystemets struktur. OECD:s policy har de facto under senare år tenderat att gynna en konkurrensorienterad hållning och ett kundcentrerat tänkande som tänkta nycklar till förhöjd kvalitet (Sahlberg, 2011). Argumentationen har fallit tillbaka på en konkurrensorienterad policy: ökad konkurrens mellan tjänsteproducenter inför kunder antas leda till förhöjd kvalitet. Till följd av den nya policyn om privatiseringens föreställda salighet har en del länder således privatiserat delar av skolsystemet och ökat hemmens möjligheter att välja skola för sina barn. Förväntade resultat har emellertid uteblivit, vilket Svergies väg visat. En systemändring har alltså inte lyckats höja inlärningsresultat, snarare har den sjunkit medan spridningen mellan skolorna ökat. För det andra, jämförande analyser visar att Finland uppvisar framstående resultat med ett skolsystem som är likartat med t.ex. Norge och Danmark. Hur kommer det alltså sig att två likartade länder som Finland och Norge, trots så likartade skolsystem i fyra, fem decennier, ändå uppvisar så stora skillnader? Den lägre prestationsnivån uttrycker inte heller nu ett så kallat systemfel – utbildningsspolicy har strukturellt varit identisk, så icke resultaten. Samma fråga kan ställas skillnaderna mellan den finsk- och svenskspråkiga skolan i Finland. Samma skolsystem, men olika resultat: orsaken kan alltså inte sökas i skolstrukturen, utan på annat håll, i skolkulturen eller övriga yttre omständigheter. Det är också värt att noteras att den nivellering och sänkning av kunskapsnivån som kritikerna av grundskolan vid dess införande befarade, har kommit på skam. Grundskolan som system var inget hinder för att nå de bästa resultaten i världen. Å andra sidan är det inte heller en garanti för att så sker.

Det är bland annat i denna belysning som en kulturhistorisk tolkning föreställs kunna bidra till att tolka särdrag i olika länders skolkulturer. De har utvecklats på olika premisser, premisser som ofta och för många aktörer partiellt försvunnit

ur synfältet. Det visar därmed att lärare och skolledare som i samtiden behändigt rör sig, och till och med förväntas röra sig mellan skolor, mellan regioner, mellan länder och kulturer, alltid stiger in i historiskt laddade och lagrade verksamheter som ingalunda är betydelselösa för det pedagogiska handlande som utövas där.

Att inse den institutionaliserade verksamhetens historiska lager och arv hjälper oss att få syn på en egenartad form av en samtidigt närvarande, men *mångbottnad* kulturalitet som är i operation jämsides med nya former av i samtiden verksamma *parallella kulturer*. En sådan mångbottnad, lagrad kulturalitet kan förstås individ-, institutions- och samhällshistoriskt och är en uppgift för komparativ pedagogisk ledarskapsforskning.

Den professionshistoria som den enskilda är bärare av, den individuellt levda historien, blir i sig uttryck för och kan identifiera sig med nyanser och transitioner i samhällets närhistoriska kollektiva mentalitet. Jagets utveckling sammansmälter med schatteringar av den traderade kollektiviteten. Individhistoria sammanvävs med kollektiv historia. Det uttrycker en Jag-Vi och Jag-De samt Vi-De problematik som sannolikt kan tillmätas större utrymme. I kulturhistorien blir det personliga narrativet och den kollektiva diskursen ömsesidigt beroende fenomen (Jossfolk, 2002). En reflektion över hur dessa kulturer vuxit fram bidrar till att underlätta dialogen inte bara mellan utan också inom skolsystem och skolkulturer, ur makro- och mikroperspektiv. Skolans ledarskap utförs alltid i relation till en lokal miljö, en lokal tradition och särskilda individer.

### *En skoladministrationsmodell med tre nivåer*

Pedagogiskt ledarskap, i form av planering och utvärdering, utövas i de flesta länder på olika nivåer, allt från form av moraliska möten mellan individer, som moralisk-politisk organisationsverksamhet och på ett samhälleligt-administrativt plan (Uljen, 1997). Denna hierarki förstås ofta som att de högre nivåerna omsluter de lägre, t.ex. så att läroplaner fungerar som ramar för handlandet i skolorna. Det gör de emellertid enbart så länge den praktiska verksamheten erkänner ramar som havande en sådan status. För det andra utgör ett lands skoltradition i lika hög grad en ram för själva läroplansarbetet. Frågan är alltså hur det kollektiva och det lokala förställs operera i relation till varandra samt var ansvaret för olika beslut läggs. Förutom att det pedagogiska ledarskapet verkar under bestämda betingelser, utgör detta ledarskap även självt en betingelse för pedagogiskt arbete, t.ex. undervisning, men också ett villkor för den ovanstående verksamhetsformen. Alla nivåer påverkar och påverkas. De ramar in företeelser och inramas av andra bilder.

Konkret administreras utbildning i Finland på tre nivåer, eller fyra om man också räknar EU. Undervisnings- och kulturministeriet och Utbildningsstyrelsen leder utbildningen på nationell nivå. Till de uppgifter som dessa två organ har

hör att verkställa aktuell utbildningspolicy. Ministeriet styr all offentligt finansierad utbildningsverksamhet, från förskola och grundläggande utbildning till högskole- och vuxenutbildning. Undervisningen i förskola, grundläggande utbildning och andra stadiets utbildning regleras genom nationell läroplan och lagstiftning. Även om den nationella läroplanen står som grund för den lokala, finns det många frågor som utbildningsanordnarna på det lokala planet ges stor frihet att bestämma om. (Undervisnings- och kulturministeriet 2011a; 2011c)

På regional nivå finns i Finland sex regionalförvaltningsverk, som har fungerat sedan början av år 2010. Regionförvaltningsverken motsvarar närmast de gamla länsstyrelserna, och de för ett nära samarbete med olika lokala myndigheter och verkställer lagar på regional nivå. De medborgar- och kundtillvända regionalförvaltningsverken har en speciell uppgift i att bevaka att grundläggande rättigheter uppfylls och att tillgången till basservice och rättsskydd tryggas. Detta gäller inte minst ärenden som rör utbildningssektorn. (Regionalförvaltningsverket, 2011)

På kommunnivå varierar sätten på vilka man organiserar och leder utbildning storligen, till exempel beroende på om kommunen är stor eller liten och om den är en- eller tvåspråkig (Hargreaves et al. 2007). Kommunerna betraktas som ansvariga för att grundläggande utbildning ordnas. De finländska kommunerna lever i en tid av strukturella förändringar, då kommunkartor ritas om och antalet kommuner reduceras kraftigt. Detta innebär också förändringar för hur utbildningen administreras och leds (Undervisningsministeriet, 2007; Kommunförbundet, 2012b).

I kommunerna är utbildningsanordnare och skolor är själva ansvariga för att arbeta enligt sina riktlinjer och fokusområden, för att finna möjligheter till nätverkande med andra skolor och för att organisera sin undervisning. Utbildningsledarskapet och -administrationen i kommunen distribueras mellan kommunens skolnämnd, bildningsdirektör och de enskilda läroanstalternas rektorer. I samarbete med nämnden utarbetar och upprätthåller bildningsdirektören de strukturella ramarna för skolorna. Bildningsdirektören fungerar som förman för rektorerna. Varje skola ska ha en rektor, som ansvarar för skolans verksamhet (Lag 986/1998, 865/2005; Risku & Kanervio 2011; Pyhältö et al., 2011).

Den finländska utbildningssektorn kännetecknas av en stark tradition av autonomi, vilken är synlig i lärarutbildning och administration och speciellt tydlig i rektorers arbetsbeskrivningar. Enligt finländsk lag (Lag 986/1998, 865/2005) ansvarar rektorn för skolan. Utöver detta krävs av rektorn att hon eller han ska undervisa 4–20 timmar i veckan. I övrigt utformas rektors arbetsbeskrivning av skolledningen på kommunnivå. Rektors lön är oberoende av elevernas skolframgångar. Lönen för personalen inom den grundläggande utbildningen regleras genom överenskommelser mellan fack och kommun. Rektor arbetar för utbildningsanordnaren, som i de flesta fall är en kommun.

## **Administration och ledarskap i skolor och utbildning**

År 2011 fanns 2870 grundskolor i de 19 finländska skolregionerna. Det var 82 färre än året innan. Antalet skolor i Finland har minskat stadigt sedan början av 1960-talet i ungefär samma takt eller ca 80-100 skolor per år. Antalet elever inom den finländska grundläggande utbildningen år 2011 var 541 900. Blygsamma 2% av eleverna i grundläggande utbildning går i privata eller statliga skolor. Kommunerna erbjuder förskoleundervisning under det år som föregår skolstarten. Förskolan är inte obligatorisk, men mer än 96% av åldersgruppen deltar ändå. År 2011 var 12600 barn inskrivna i förskola och 46200 i dagvård. (Kommunförbundet 2012a; Statistikcentralen 2011b)

Finland är officiellt ett tvåspråkigt land, och myndigheterna ska tillfredsställa utbildningsbehoven hos både den finsk- och den svenskspråkiga befolkningen. Båda språkgrupperna har rätt att erhålla utbildning på sitt modersmål. Åland, som är enspråkigt svenskt, lyder under en egen utbildningslagstiftning. I Finland ordnas även utbildning på samiska för invånare i de regioner där samiskan är modersmål. Romer, andra minoriteter, personer som använder teckenspråk samt personer med behov av översättning eller tolk garanteras också möjlighet att delta i utbildning. (Utbildningsstyrelsen, 2011)

Antalet personer med en examen från andra stadiets utbildning (gymnasium eller yrkesläroanstalt), högskola eller universitet har stadigt ökat. År 2010 hade två tredjedelar av den vuxna befolkningen (det vill säga av 15 år fyllda) avlagt något slag av examen efter grundskolan, jämfört med en fjärdedel i slutet av 1970-talet (Statistikcentralen, 2011a).

## **Metod - två analysinstrument**

Avsikten är att i det följande identifiera olika skeden gällande den finländska skolans utbildningslinjer. Diskussionen är strukturerad på två nivåer.

Den första delen innebär att identifiera historiska skeden på en makronivå som avspeglar sig i några symboliska hållpunkter för landets skolväsende. Dessa skeden synliggörs i Tabell 1. Kort sagt kan dessa skeden identifieras som a) den svenska, b) den ryska, c) den autonoma och d) den ”europeiska” tiden.

Av perioderna är rapporteringen avgränsad till position B, C, D och E. Den första perioden är indikerad eftersom avgörande delar av Finlands lagstiftning och förvaltningskultur härstammar från denna period. De facto vore Finland inte ett nordiskt land utan detta arv. Period F, vår egen tid, diskuteras genom en granskning av pågående utvecklingsskeende.

Den andra analysmodellen (Figur 1) fokuserar i större detalj de senaste fyra decennierna (1972-2012). Det innebär en närmare granskning av övergången från den socialdemokratiska välfärdsstaten (D) till den socialliberala



marknadsstaten (E) och detta tänkandes samtida kris (F). Detta sker med en modell som utgår från hur utbildningsplanering och -evaluering decentraliseras och recentraliseras, eller, på ett annat sätt uttryckt, hur nära eller fjärran från skolverksamheten ansvaret för den pedagogiska planeringen och utvärderingen är lokaliserad samt vilka funktioner planering och utvärdering tilldelats under respektive period.

Tabell 1. *Sex perioder (A-F) av utbildningspolicy i Finland (1808–2012)*

**A. Framväxten av ett utbildningssystem i Finland som en del av kungadömet Sverige (–1808)**

Kungliga Akademien i Åbo (nuvarande Helsingfors universitet) grundas 1640  
Den första läroplanen 1649

**B. Finland som ryskt storfurstendöme (1809–1917)**

Autonomin i sikte (lagar, religion, skola, administration, ekonomiskt och politiskt system)  
Lärarytbildningens akademisering, del I: Finlands första professur pedagogik (1852),  
lärarytbildningen flyttar in i universiteten  
Utbildningsstyrelsen, studentexamen (ca 1860-talet)  
Stark hegeliansk men icke-teleologisk tradition inom pedagogiken  
Nationsbygge genom bildning

**C. Den självständiga nationsstaten etableras (1917–1945)**

Allmän läroplikt (1921)  
Ett första helsvenskt och helfinskt universitet grundas i Åbo 1918-1920

**D. Den socialdemokratiska välfärdsstaten utvecklas (1945–1990)**

Folkskolan utvecklas stegvis  
Den nioåriga grundskolan introduceras (1972)  
Lärarytbildningens akademisering, Del II (1974)  
Sovjetunionens fall, Tysklands återförening, kalla krigets slut (1989)

**E. Den socialliberala marknadsstaten (1991-2008)**

Finland blir en del av EU (1995)  
Läroplansarbetet decentraliseras till skolnivå, föräldrainflytandet ökar  
Rektorsarbetet regleras på nationell nivå (1992)  
Rektorsutbildningen kan avläggas vid universitet (25 sp)  
Postindustriell kunskapsekonomi och informationssamhälle växer fram  
Neoliberal policy svagt företrädd i den grundläggande utbildningen, starkare i högre utbildning

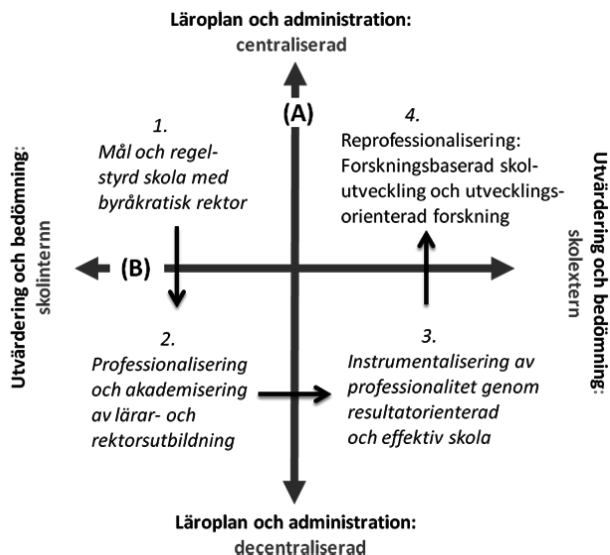
**F. Recentraliserad policyorientering (2009–)**

Recentraliserat policyorienterat kunskapsbaserat och strategiskt ledarskap introduceras  
Nya former av forsknings-, policy-, evidens- och erfarenhetsbaserat skolutvecklingsarbete

I Figur 1 uttrycker dimension (A) uttrycker hur planering och styrning rör sig mellan central och lokal nivå. Dimension (B) visar i sin tur hur ansvaret för utvärdering kan röra sig från att vara verksamhetsnära och skötas huvudsakligen av läraren eller mera verksamhetsavlägset, det vill säga vara organiserat på till exempel nationell eller transnationell nivå. Analysmodellen erbjuder oss därmed grovt taget fyra positioner (1-4). Vid analysen av utvecklingen i Finland (1972–2012) kan en tydlig rörelse mellan dessa identifieras.

En av teserna i kapitlet är att föregående perioder efterlämnat element och institutionella ordningar som utövar ett inflytande på senare skedens händelser. Samtidigt pågår givetvis rekonstruktioner av det tidigare skedda – historien

skrivs om ur samtidens perspektiv. Således ingår en insikt om att så är fallet vid gestaltandet av den föreliggande analysen – även den är i sig själv dels en deskription, dels bidrar den samtidigt till en rekonstruktion av det gångna.



Figur 1. Positioner och förändringar i finländskt utbildningsledarskap 1972–2012 (Uljens & Nyman, 2013).

## Resultat

### *i. Att bygga en nation med hjälp av bildning – Finland som ryskt storfurstendöme (1809-1917)*

För att förstå den samtida situationen i Finland, kan man med fördel blicka tillbaka i tiden ända till Napoleon-krigen. Detta kan uppfattas som ett tämligen ovanligt eller oväntat initiativ, men vid denna tid omdefinierades gränserna för så gott som alla centraleuropeiska länder och här kan vi finna förutsättningar för och orsaker till den fortsatta finländska utvecklingen. År 1810 grundades det nya universitetet i Berlin, vilket står som en påminnelse för utbildningens nya roll i samhället. Detta kom till uttryck i argumentationen bland ledande pedagogiska tänkare som Fichte och Schleiermacher (Uljens, 1998a). Speciellt i finländskt hänseende är 1800-talets geopolitiska förändringar av intresse, eftersom Finlands etablering som en semi-autonom nation var ett resultat av dessa. I den processen grundlades utbildningens starka position i landet. Nationen Finland byggdes upp med bildningens hjälp (Uljens, 2006).

Finland kom slutligen att separeras från Sverige efter att ha varit en del av det svenska riket i hundratals år i och med utgången av det så kallade finska kriget mellan Sverige och Ryssland 1808–1809. Finland blev storfurstendöme under den ryske Tsar Alexander. Att Finland etablerade sig som en semi-autonom enhet definitivt skild från Sverige och med partiell autonomi inom Ryska riket hade dramatiska konsekvenser för både Sverige och Finland. I Finland utvecklade unga intellektuella nationalistiska idéer med stöd av hegelianska tankar. Man arbetade för att stärka det finska språkets roll, då svenskan länge hade varit det dominerande språket inom administrationen. Det fanns ett starkt intresse för att utveckla den finska kulturen, med avseende på språk och religion, i relation till det ryska riket. Följaktligen sågs kyrkan och skolan som viktiga kulturinstitutioner. Tilltron till och insikten om att med bildningens hjälp utveckla kulturen i skuggan av det ryska styret var ledande. Det var också en av orsakerna till att en av världens äldsta professurer i pedagogik står att finna vid Helsingfors universitet. År 1852 grundades professuren i samband med en större universitetsreform, och till dess huvudsakliga ansvarsuppgifter hörde uttryckligen utbildningen av lärare. Det här kan ses som det första avgörande steg i den finländska akademiseringen av lärarprofessionen. Professurens flyttning från teologiska till historisk-filologiska fakulteten samt det att pietisten Lars Stenbäck avstod från lärostolen uttrycker vetenskapshistorisk att pedagogiken inte längre ytterst styrs från himlen utan från jorden (Uljen, 2002).

Den första textboken i pedagogik, *Skolpedagogik*, författad av Zacharias Joachim Cleve (1820-1900) som innehade professuren i 20 år, behandlade såväl skolans uppgift, organisation och administration före boken gick över till själva undervisningen (Cleve, 1884). Enligt Cleves gestaltning ingår lärar- och ledarskap, organisation och struktur, personlighet och reflektion samt uppgift och pedagogisk filosofi alla i begreppet skolpedagogik. Skolan tillskrivs här en självständig roll i relation till staten och hemmen, och underordnas alltså ingen av dessa parter. Cleve grundade också den första vetenskapliga pedagogiska tidskriften (Tidskrift Utgifven av Pedagogiska Föreningen i Finland) och deltog aktivt i etableringen av såväl Utbildningsstyrelsen som Studentexamen.

Grundandet av Utbildningsstyrelsen 1869 symboliserar också hur det nationella skolledarskapet flyttades över från kyrkan till staten. Cleve utgick långt ifrån hegelianen Johan Vilhelm Snellmans (1806-1881), den finske nationalfilosofen, position. I sina inflytelserika föreläsningar i pedagogik år 1861 argumenterade Snellman för att landet måste byggas upp inifrån med hjälp av bildning (*Bildung*). Exakt här ligger en avgörande del av förklaringen till varför Finland värdesätter utbildning så högt – själva födelsen av nationen har varit nära sammankopplad med bildningsbegreppet och med det finska språkets hävdande. Den resa som startar i *Bildung* och den finländska skolan blir också det finska språkets berättelse. Finskan kom att utvecklas till att bli Finlands huvudspråk, jämsides med det andra officiella nationalspråket svenskan.

## *ii. Den självständiga nationsstaten (1917-1945)*

Följande avgörande steg i kom till stånd i anslutning till den ryska revolutionen och det första världskriget, då Finland år 1917 utropade sig självständigt. Snart efter detta, år 1921, trädde lagen om allmän läroplikt i kraft. Denna skulle garantera att alla barn i Finland erhöLL grundutbildning. Dessförinnan, inte minst under 1800-talet, hade stora ansträngningar gjorts för att jämlikhet i utbildningen skulle kunna garanteras. Först hade folkskolan introducerats 1866 (utgående från förslag av Uno Cygnaeus), och därefter, år 1898 togs ett beslut om skoldistrikt som innebar att avståndet till skolan för eleven inte fick överstiga 5 kilometer. Detta beslut förde med sig en explosionsartad ökning av antalet skolor landet över. Utvecklingen under denna period finner endast sin motsvarighet i det senaste decenniet utveckling – men den går då i motsatt riktning eftersom det då handlar om en dramatisk minskning av antalet skolor. Till följd av demografisk utveckling som visar på en pågående och fortsatt snabbt åldrande befolkning och flyttningsrörelse har lett till att ett tusental skolor har lagts ner under tio års tid. Den explosion, och sedan implosion som beskrivits här, har tydliga implikationer för hur man kan uppfatta skolledarskapet. Då lagen om läroplikt trädde i kraft 1921, bestod den finländska folkskolan av sex årskurser, avsedda för alla barn i åldern 7 – 13 år. Andelen barn som deltog i undervisningen ökade stadigt, och redan i medlet av 1930-talet undervisades ca 90 % av de barn som var mellan 7 och 15 år gamla (Statistikcentralen, 2007), men en stor del enbart den fyraåriga folkskolan, dessutom enbart delvis. Den stora ökningen av antalet skolor – under 20-talet grundades ca 150 skolor årligen - utökade givetvis behovet av skolledande personal. Två nya privata, enspråkiga, universitet såg också dagens ljus – Åbo akademi 1919 och Turun suomalainen yliopisto 1920.

En möjlig tolkning av utvecklingen fram till idag är att olika externa utmaningar genom åren har tvingat Finland att agera som en enhällig nation. Den moderna finländska historiska medvetenheten utvecklades först under den svenska tiden, men har i sin idag dominerande roll vuxit fram ur två kraftiga brytningsskeden – dels då landet separerades från Sverige 1809 och blev storfurstendöme, och dels genom självständigheten som följde på att landet lösgjorde sig från Ryssland 1917. Dessutom blev landet, för det tredje, tvunget att försvara sin självständighet under det andra världskriget. De svåra efterkrigsåren utgör ett fjärde mycket utmanande skede, under vilket bland annat över 400 000 personer som hade blivit hemlösa i Karelen härbärgerades. Stora delar av befolkningen emigrerade: till exempel till Sverige flyttade 300 000 personer ända fram till mitten av 1980-talet. Detta förklarar varför Finland jämförelsevis sent har erfarit det slag av multikulturell utveckling som skett i de flesta andra europeiska länder redan i ett tidigare skede som ett resultat av 1960- och 1970-talens snabba ekonomiska tillväxt och därav följande behov av utländsk arbetskraft. Detta kan också antas ha försatt Finland i ett förlängt tillstånd av ett nationalitetsbaserat sätt att förstå staten. Det nationalistiska eller språkligt så kallat etnosbaserade identitetstänkandet har varit starkt, eftersom språkfrågor har varit centrala både för finsk- och svenskspråkiga finländare (jfr. Korsgaard, 2004) I vilket fall som

helst har de utmaningarna som kommit utifrån inneburit att landet erfarit fördelar med att uppehålla en enad front i bland annat skolfrågor och insett vikten av att upprätthålla konsensus. Man kan spekulera i att just den språkligt uppdelade skolan upptagit en stor del av uppmärksamheten i skolfrågor för sin del utvecklat ett slags konsensus bland den finskspråkiga befolkningen – partipolitiken tillåts inte styra skolan, nationsbyggandet på språklig grund uppfattades länge som viktigare? Språkfrågan i kombination med externa geopolitiska utmaningar kan till stor del förklara Finlands väg.

### *iii. Den socialdemokratiska välfärdsstaten (1945-1990)*

På 1950-talet steg antalet elever i skolorna dramatiskt på grund av de höga födelsetalen efter andra världskriget. Följaktligen växte också antalet skolor såväl på landsbygden som i städerna. I slutet av 1950-talet lades två år ytterligare till den förut sexåriga folkskolan, och diskussionen om en nioårig grundskola var i gång. Under 50-talet var också högskolediskussionen livlig. Som exempel kan noteras att den högskoleförening som hade redan 1919 grundats i Uleåborg kunde bevittna grundandet av universitetet i samma stad 1958.

Under perioden som varade från 1945 till slutet av 1980-talet låg fokus i Finland, i likhet med de flesta andra europeiska länderna, på utbildningens tillväxt, solidaritet, jämlikheten i utbildning mellan individer och regioner och utbildning för samhället. Denna välfärdsstatens utbildningsdoktrin grundade sig på antagandet om ömsesidigt positiva effekter av ekonomisk tillväxt, välfärd och politisk delaktighet (t.ex. Siljander, 2007). Denna tradition växte sig stark i Finland, kanske tack vare landets historiska utveckling.

År 1968 grundades så den finländska grundskolan, men lagen började inte implementeras förrän 1972. Till att börja med övergick skolorna i de nordligaste delarna av landet till det nya systemet och först år 1977 var implementeringen slutförd i och med att skolorna i den sista sydfinländska kommunen också hade blivit grundskolor. Jämsides med denna process, under åren 1965–1970 hade en nationell läroplan utformats. (OECD, 2010, Statistikcentralen, 2007). År 2012 kunde grundskolan i Finland fira sitt fyrtioårsjubileum.

Det finländska utbildningssystemet har således sedan 1972 byggt på en nio år lång grundläggande utbildning, som är obligatorisk och avgiftsfri för alla. Den grundläggande utbildningen erbjuds av skolor som i första hand drivs av kommunerna. Barnet påbörjar den nioåriga grundläggande utbildningen samma år han eller hon fyller sju, och lämnar skolan senast efter tio år eller då utbildningens innehåll har omfattats. Den grundläggande utbildningens olika nivåer länkas samman genom läroplanen. Förskolan och den grundläggande utbildningen erbjuds avgiftsfritt av kommunerna, som i sin tur erhåller finansiering från staten. Stat och kommun delar i stort sett lika på

utbildningskostnaderna. Eleverna och deras vårdnadshavare ges inflytande i skolfrågor genom deltagande i elevråd och hem- och skolaföreningar.

Efter att den nioåriga grundskolan implementerats under 1970-talet, ägde en viktig reform med följder för rektorsprofessionen rum år 1978: alla skolor skulle härafter ledas av rektorer, och dessa skulle anställas uttryckligen för denna uppgift (Lahtero, 2011). Härmed etablerades egentligen rektorsarbetet som profession, även om mindre skolor även i fortsättningen kom att ledas av lärarna. Sedan 1980 arrangerades specifik, introducerande utbildning för nya rektorer, vilket också avspeglar den tidens förändring för skolans ledarskap (Alava, 2008).

All finländsk lärarutbildning, förutom den inom yrkesutbildningens område, flyttade till universiteten 1974, då de pedagogiska fakulteterna etablerades. Detta kan refereras till som det andra steget i akademiseringen av finländsk lärarutbildning. Med det första steget avses då 1852 års grundande av professuren i pedagogik som ledde utbildningen av läroverkslärarna. Grundandet av professuren i fråga var ett svar på den tidens globala utveckling. På samma vis korrelerade etablerandet av de pedagogiska fakulteterna 1974 med att den nioåriga grundskolan hade grundats i slutet av 1960-talet. Utbildningens expansion från 1960-talet och framåt reflekterade också den nya roll som utbildningen kom att ha för ekonomin och demokratin.

Det är värt att observera att då de andra nordiska länderna riktade in sig på en läroplansbaserad medborgarutbildning och demokratiskt samt socialt lärande, blev den finländska lösningen en annan. Det kan exemplifieras med att det i Finland grundades egna fakulteter för pedagogik med ansvar för lärarutbildning och utbildningsadministration. Ett särdrag i denna process var grundandet av lektors- och professorstjänster med inriktning i undervisningsämnets didaktik, influerat av tysk tradition. Finländsk pedagogik och lärarutbildning har överlag varit orienterat mot i synnerhet den tyska traditionen – jämfört med till exempel Norge och Sverige som i högre grad tagit sin inspiration från USA, speciellt efter 1945. Den ämnescentrerade lärarutbildningsstrategin passade väl in i universitetet i övrigt, eftersom denna bekräftade behovet av djupa insikter i enskilda ämnen. Förändringen gällande utbildningen av ämneslärare var ju egentligen obefintlig utom att utbildningen i pedagogik blev mera omfattande. Dock kan man säga att det stora efterkrigstida intresset för 'politische Bildung' i Finland inte kom att slå rot, vilket just skedde i de övriga Nordiska länderna. Det är möjligt att efterkrigstida erfarenheter ännu spelade en roll.

Utvecklingen tog ett steg till år 1979, som var ett historiskt år i Finland, då två nya magisterprogram i pedagogik etablerades – ett med inriktning mot lärarprofessionen och ett med inriktning mot utbildningsledarskap, HRD (*Human Resource Development*) och utbildningsadministration. Båda dessa motsvarade dagens 300 studiepoäng. Magistrarna i pedagogik med inriktningen ledarskap (APF, administration, planering och forskning) verkar sedan 1979

exempelvis som bildningsdirektörer, inom utbildningsadministrationen på regional och nationell nivå och mer allmänt med HRD inom offentliga och privata sektorn. Dessa magistrar saknar som sådana formell behörighet för att arbeta som rektorer i skolan.

Ämneslärarna, som har lärarbehörighet efter ett års lärarstudier (60 sp) och nödvändiga studier i undervisningsämnet förutom når rektorsbehörighet om de därutöver avlägger en utbildning given av utbildningsstyrelsen på 15 sp eller vid universiteten omfattande 25 studiepoäng i utbildningsledarskap.

Den andra magisterutbildningen (300sp) som grundades 1979, var inriktad på lärarskap för arbete i klasserna 1–6 (åldrarna 7–12) i grundskolan. Sedan 1979 har alla lärare i grundläggande utbildningen en femårig magisterexamen. Dessa magistrar, som började komma ut på arbetsmarknaden i början av 1980-talet, förväntades kunna förvalta frihet i hög grad, eftersom läroplansarbetet decentraliserades. Kontrollen från central och nationell nivå minskade samtidigt också inom andra områden i samhället, dels på grund av pågående ideologisk-politiska förändringar, dels på grund av den snabba tekniska utvecklingen. I reformen år 1979 bibehölls den ettåriga ämneslärarutbildningen.

#### *Centralt ansvar för läroplansarbete – lokalt ansvar för utvärdering*

I inledningen av detta kapitel beskrevs en analytisk modell som utnyttjas för att närmare beskriva det kännetecknande för den socialdemokratiska välfärdsmodellens stegvisa övergång och modifikation till den s.k. socialliberala utbildningsparadigmet. Figur 1 i inledningen av detta kapitel beskriver hur läroplansarbete och utvärdering kan ledas antingen verksamhetsnära eller på avstånd. Modellen resulterade i fyra positioner (1-4).

Den första positionen kännetecknas av mål och regelstyrning och sträcker sig från 1972, då den nioåriga grundskolan infördes, till slutet av 1970-talet. Här kan bland annat läroplanen av 1972 nämnas som ett exempel på denna tids sätt att styra skolor genom lagstiftning, läroplan och inspektioner. Under denna tid vilade ansvaret för att kontrollera och utvärdera elevernas inlärningsresultat huvudsakligen på den enskilda läraren. Centrala prov utfördes i och för sig redan på 1960-talet, men resultaten av dessa relaterades inte direkt till lärarnas betygsättning. Utbildningsadministrationen godkände emellertid de läroböcker som skolan tilläts använda. Genom att undervisningen var i hög grad läromedelsdriven innebar lärobokskontrollen de facto en ganska detaljerad kontroll av undervisningens mål och innehåll. Skolans ledarskap var under samma tid präglad av den förvaltande rektorn, d.v.s. ett slags managerialistiskt ledarskap med litet ansvar för skolans pedagogiska arbete och profil. Ingen egentlig rektorsutbildning förekom utan rektorerna valdes enligt principen *primus inter pares*. I allmänhet valdes en person med lång lärarerfarenhet till rektorsuppgiften.

Rörelsen från position 1 till position 2 indikerar hur läroplansarbetet decentraliserades under 1980-talet, jämsides med akademiseringen av lärarutbildningen. Från slutet av 1970-talet ändrades sättet att styra skolorna i Finland från att ha varit traditionellt administrativt till att vara kvalifikationsorienterat och decentraliserat. Policyn som stiger fram ur detta är enkel: parallellt med liberaliserings- och decentraliseringsprocessen professionaliserades läraryrket stegvis genom att det akademiserades. Redan i detta skede gick tilliten till lärarnas professionalitet hand i hand med den minskande statliga kontrollen över skola och undervisning. Motsvarande professionalisering och akademisering hade skett på 1860-t. med partiellt likartade motiv – utbildningens samhälleliga och utrikespolitiska betydelse.

Den stora universitetsreformen i slutet av 1970-talet reflekterar också en väsentlig och parallell förändring gällande universitetens läroplan. Sättet att se på universitetens läroplaner ändrade vid denna tid från att ha varit mer disciplinbaserat till att vara kvalifikations- och professionscentrerat. Det fanns en strävan mot att i högre grad än tidigare koppla samman teori och praktik inom universitetsstudier. Det har diskuterats huruvida lärarutbildningens utveckling mot att vara en magisterexamen har varit en följd av en rationell, intentionell plan eller linje, eller om det helt enkelt bara föll sig så att händelseförloppet var ett resultat av olika omständigheter. Den pragmatiska orienteringen har fortsatt att verka både i form av grundandet av yrkeshögskolor men och också genom Öppna universitetets växande roll och beredskapen att också inom universiteten i högre grad räkna praktiskt förvärvat kunnande till godo.

Position 2 kan på flera sätt anses vara en period av stark professionalism. Det bör noteras att både position 1 och 2 ramas in av den samhälleliga välfärdsstatsmodellen, men att det under position 2 börjar ske ett skifte från denna modell till marknadsstatens.

#### *iv. Den socialliberala marknadsstaten (1990-2008)*

Under de senaste två decennierna har mentaliteten gällande utbildning reflekterats i en diskurs som allt starkare betonat excellens, effektivitet, produktivitet, konkurrens, internationalisering samt större frihet och ansvar gällande individen. Samtidigt har avreglering skett inom samhällets alla områden (till exempel kommunikation, hälsovård och infrastruktur) – och inte minst inom utbildningssektorn (gällande lagar, läroplansarbete och administration). I Figur 1 uttrycks denna förändring genom pilen som går från position 2 till position 3. Denna samhälleliga inriktning manifesterades i regeringsprogrammet efter valet 1990 (Varjo, 2007; Uljens 2007b).

Nyckelorden för finländsk utbildningspolitik är ännu kvalitet, effektivitet, jämlikhet och internationalisering (Undervisnings- och kulturministeriet, 2011a, 2011d). Utbildningen ses som en faktor för konkurrenskraft. Enligt Undervisnings- och kulturministeriet (2011a, 2011d) gäller prioriteringarna



inom utveckling av utbildning a) att höja utbildningsnivån och uppgradera befolkningens och arbetskraftens kompetens, b) att öka effektiviteten inom utbildningssystemet., c) att förebygga utslagning bland barn och unga, d) att öka tillgången till vuxenutbildning, e) att öka kvaliteten och se till dess betydelse för utbildning och forskning och f) att främja internationalisering.

Under den socialliberala marknadsstatens tid förändrades relationen mellan staten, marknaden och utbildningen (Uljens, 2007b). Utvecklingen i Finland efter 1989 kan generellt refereras till som den tid då den globala postindustriella kunskapsekonomins och informationssamhällets utbildningspolitik skapades. Idén om det livslånga lärandet hade fått fotfäste redan under 1970-talet, och New Public Management- tänkandet hade introducerats under 1980-talets slut och framåt. Den så kallade *agencyteoretiska* positionen utvidgades. I enlighet med denna ändras statens roll från att vara producent av tjänster till att vara uppköpare av tjänster. Modellen bygger på en ömsesidig misstänksamhet där uppdragsgivaren vill förbättra *cost-benefit* relationen, medan det samma gäller mottagaren av uppdraget. Modellen är kostsam av två skäl. Dels kräver anbudsförfarandet en stor administrativ apparatur, dels måste kvaliteten på de producerade tjänsterna kontrolleras – tjänsteproducentens roll till uppdragsgivaren är i princip sådan att utföraren enbart gynnas av att möta villkorens minimikvalitet. I skolvärlden kan utfallet av detta tänkande bäst studeras i hur enskilda skolor och institutioner profileras. Sverige har bedömts som det mest radikala landet i implementeringen av detta tänkande.

Decentraliseringen och avregleringen fortsatte 1990-talet igenom. Särskilda skoldirektioner med föräldrarepresentation inrättades och idén om en skolbaserad läroplan introducerades. I offentliga sektorn gick man delvis in för ett system med prestationsbaserad lönesättning. Den mentalitet som varit den rådande under denna tid, har utgjort ett stöd för kommodifieringen (förvandling av samhälleliga tjänster till produkter som kan säljas) av kunskap – en mild form av utbildningsmarknadifiering såväl som en starkare syn på nationell utbildning som ett medel för framgång i den internationella konkurrensen. I början av 1990-talet skedde fortfarande regelbundna skolinspektioner i syfte att övervaka utbildningsverksamhetens kvalitet (Jakku-Sihvonen, 2011, 11), men denna tradition gick mot sitt slut. I mitten av 1990-talet hade de nationella auktoriteterna decentraliserat läroplansplaneringen, vilket var tänkt att komplettera den nationella läroplanen. Skolinspektionerna hade upphört, det fanns ingen kontroll över läroböcker och ännu inte heller några internationella mätningar som påverkade den nationella agendan. Parallellt med decentraliseringen av ansvar och frihet till den lokala nivån började också en motsatt rörelse växa fram i och med att de transnationella influenserna kom att bli allt större.

## *Implikationer för ledarskapet*

1990-talet representerar en viktig tid gällande professionaliseringen av rektorer i Finland. Den professionalisering som inletts på 1980-talet i lärarutbildningen fick en uppföljning av förändringar inom rektorsutbildningen något senare. Den ideologi som låg bakom privatiseringstendenserna vilka tidigt inleddes med postverket och senare övergick till trafikverk och vårdsektorn, syntes under 90-talet inte ännu inom utbildningssektorn. I den finländska utbildningsvärlden följde retoriken ännu ett professionaliseringsparadigm, snarare än ett valfrihetsparadigm. I den nya lagstiftningen kring skolledarskap som följde på lärarutbildningens akademisering 1979 skrevs rektors arbetsuppgifter fram tydligt och de följer ännu den förvaltningsorienterade uppgiftsbeskrivningen men kombinerad med ett framväxande ansvar för skolans pedagogiska ledarskap (jfr. Saarukka, 2013, i denna volym).

I Grundskolelag 476/83, 19 § står således att läsa:

På föreståndare ankommer att leda, handleda och övervaka undervisningen och fostran i grundskolan samt att fullgöra de uppgifter inom förvaltning, ekonomi och undervisning som tilldelats honom. Närmare stadganden och bestämmelser om föreståndarens uppgifter utfärdas genom förordning och vid behov i instruktion.

Grundskoleförordning 718/ 1984, 14 §, uttrycker uppgifterna så här:

Grundskolas föreståndare har till uppgift

- 1) att leda, handleda och övervaka skolans fostran och undervisning och dess övriga verksamhet samt utförandet av kansligöromålen, övervaka kosthållet och elevhemmet, se till att samarbete och ordning;
- 2) att inom en tid som bestäms av skolnämnden till direktionen överlämna ett i samråd med lärarna uppgjort förslag till arbetsplan;
- 3) att följa med lärarnas undervisning och ge dem handledning;
- 4) att handha skolans ekonomi i enlighet med vad som bestäms i instruktionen;
- 5) att delta i skolledarutbildningen;
- 6) att vid behov sammankalla lärarkårens möte och övervaka att mötets beslut blir protokollförda och verkställda;
- 7) att se till att direktionens beslut blir verkställda, såvida annorlunda inte är stadgat eller bestämt;
- 8) att underrätta dem som är anställda vid skolan om skrivelser och andra meddelanden som kommer från skolstyrelsen, länsstyrelsen och de kommunala myndigheterna rörande undervisningen, arbetarskyddet och övriga omständigheter i skolan och som bör bringas till deras kännedom;
- 9) att för den tid tjänsteinnehavare eller timplärare vid skolan fått oförutsett förhinder, dock högst för en tid av tre dagar, ordna handhavandet av åliggandena och genast underrätta den som beviljar tjänstledighet eller befrielse från utförandet av uppgift om saken;
- 10) att av godtagbart skäl bevilja elev tillstånd till frånvaro från skolan under högst en vecka;
- 11) att sammankalla i 75 § avsett skolsamarbetsmöte och i 12 § avsett möte;
- 12) att övervaka skolbyggnadernas, inventariernas och det övriga lösörets skick samt belysning, uppvärmning, vädring och städning samt skötseln av skolans tomt;
- 13) att ombesörja skötseln av skolans arkiv samt elev- och inventarieförteckningar och förandet av övriga kansliböcker;

- 14) att ombesörja skötseln och katalogiseringen av undervisnings- och åskådningsmaterial samt av förråden av läroböcker och skoltillbehör som skall utdelas till eleverna;
- 15) att utarbeta de årsberättelser, statistiska uppgifter och andra rapporter som skolstyrelsen, länsstyrelsen och kommunens myndigheter föreskriver samt att på fastställda tider tillställa dem vederbörande;
- 16) att hos skolnämnden anmäla läropliktig elev som inte har infunnit sig i skolan samt intagning av elev från annat skoldistrikt och sådan elevs avgång; samt
- 17) att utföra de övriga uppgifter som enligt lag, förordning, instruktion eller sakens natur ankommer på honom.

Har person i skolans tjänst förfarit felaktigt eller på ett sätt som har varit skadligt för skolan eller för någon elev och kan rättelse ej annars vinnas, skall föreståndaren anmäla saken hos direktionen. Då två eller flera grundskolor eller grundskola och gymnasium använder en gemensam fastighet eller gemensamma undervisningslokaliteter eller undervisningsmaterial och dessa skolor har olika föreståndare, förordnar skolnämnden en av föreståndarna att handha härav föranledda gemensamma uppgifter.”

På grund av de allt större förväntningarna på skolorna med avseende på planering och utveckling, stärktes således rektors roll. År 1992 kom den första nationella lagstiftningen gällande rektorsbehörighet. Den behörighetsgivande utbildningen för rektorer fokuserade på utbildningsledarskap, lagstiftning, administration och ekonomi. Det avreglerade regelverket, den ökade friheten, den starkare fokuseringen på profilering (vilket kunde ta sig uttryck i hur enskilda skolvisa läroplaner formulerades) – allt detta gjorde att rektors roll blev mer central. Med andra ord kom läroplansreformen att stå i nära samband med reformen av utbildningsledarskap.

Sedan 1999 krävs av alla rektorer i finländska skolor att de har en högre högskoleexamen, att de har lärarbehörighet, att de har relevant lärarerfarenhet och att de har avlagt behörighetsgivande studier i utbildningsledarskap antingen inom det program som tillhandahålls av Utbildningsstyrelsen (15 sp) eller avlagt motsvarande 25 studiepoäng i utbildningsledarskap som erbjuds i anknytning till en pedagogisk fakultet vid ett universitet. Det faktum att universiteten getts möjligheten att erbjuda behörighetsgivande studier för rektorer kan tolkas dels som att statens roll i detta har förändrats, dels som en form av akademisering eller reprofessionalisering av utbildningsledarskap.

Rektorsutbildningen har expanderat och ändrat från att ha fokuserat på administrativt ledarskap till att lägga större tyngdpunkt på pedagogiskt skolutvecklande ledarskap (principerna för detta kan liknas vid det distribuerade ledarskapets). Då lagstiftningen har ändrats från att vara institutionell till funktionell, har förvaltningen på lokal nivå under de senaste tio åren kunnat delegera makt till skolorna gällande exempelvis anställandet av lärare och ekonomiska beslut. Skolornas relationer till externa aktörer har också blivit fler.

Det diskuteras huruvida utbildningen för nya rektorer borde utökas genom möjligheter till studieprogram förankrade i arbetet. Steg togs i denna riktning genom omfattande program i professionell (professional development, PD)

utveckling under 1990-talet, men dessa visade sig vara för kostsamma. De påtryckningar som idag görs gällande rektorsutbildningens utvecklande handlar om dess omfattning (25 sp), som är modest i jämförelse med omfattningen överlag på studier inom det finländska lärarutbildningssystemet.

Uppgiftsbeskrivningen för rektorer är öppen på nationell nivå. Enligt lagstiftningen (Lag 986/1998, 865/2005) ansvarar rektor kort och gott för skolans verksamhet. Rektors arbetsbeskrivning kan ges ett mer detaljerat innehåll av de lokala skolmyndigheterna. Att arbetsbeskrivningen är så öppen skapar utrymme för såväl förvaltnings- och administrationsmässigt ledarskap som kooperativa, distribuerade och utvecklingsinriktade former av ledarskap (Kanervio & Risku, 2009). Rektor har också visst handlingsutrymme i läroplansarbetet och i arbetet med skolans aktivitetsplan, som är ett värdefullt redskap för att leda skolan. Skolornas aktivitetsplaner utformas i anknytning till de femåriga utvecklingsplaner för utbildning och forskning som regeringen regelbundet formulerar (Undervisnings- och kulturministeriet, 2011b). Aktivitetsplanerna fungerar som verktyg för självvärderande skolutvecklingsarbete.

I Figur 1 uttrycks förändringen från position 2 till position 3 längs den pil som indikerar utvärderingsdimensionens utveckling. I denna rörelse kommer etableringen av redovisningsskyldighetsregimen till uttryck. I Figur 1 visas hur utvärdering, som varit ett verktyg som använts av lärare har ändrat funktion till att vara ett verktyg inte bara för att kontrollera undervisningens resultat men också för att tolka undervisningens resultat som en följd av framgångsrik undervisning. Moraliska och intellektuella överväganden som kommer till uttryck i ambitioner och rationella argument för undervisning, den traditionella redovisningsskyldigheten inom pedagogiken, värderas högt i Finland. I många andra länder har redovisningsskyldigheten en annan innebörd: den är baserad på prestationer. Mot denna bakgrund kan man anta att frånvaron av en stark testkultur i Finland är en möjlig nyckel till hur vi kan förstå de finländska framgångarna inom utbildning (Sahlberg, 2011). Utbildningsledarskapet förverkligas i samarbete med lärare och genom att man ger erkännande åt lärarnas professionalitet och ambitioner – inte genom att man kontrollerar dem.

Centralt utförda mätningar, i form av nationella prov, är i och för sig bekanta inom den finländska skolan där sådana ägt rum ända sedan 1960-talet, resultaten av dessa prov har inte använts på ett sätt som skulle öka konkurrensen. År 1968 grundades ett finländskt institut för pedagogisk forskning, vilket skulle stöda den nationella utbildningsförvaltningen genom att stå till tjänst med data som var relevant för utvecklingsarbetet (Jakku-Sihvonen, 2001). Idag verkar Rådet för utbildningsutvärdering, vilket är en separat institution inom Jyväskylä universitet, som expertorgan för utbildningsutvärdering i anknytning till Undervisnings- och kulturministeriet. Detta visar hur det finns en tydlig tendens mot att skapa modeller där man stöder inte bara nationella myndigheter men

också lokala aktörer i deras ansträngningar att främja skolutveckling på elev-, lärar- och skolenivå.

En form av utvärdering som funnits sedan mitten av 1800-talet och definitivt är värd att nämna i sammanhanget är studentexamen, som mäter elevernas kunskaper då de avslutar sin gymnasieutbildning. Studentexamensförfarandet har försvarats med rättviseargument – ett likadant prov för alla skolor kunde antas garantera en jämn nivå på undervisningen i all landets regioner och skolor. De nationella myndigheterna använder inte resultaten i rangordningssyfte, men eftersom informationen som kommer fram är offentlig förekommer det till exempel att större dagstidningar publicerar listor där man rangordnar gymnasier utgående från resultaten i studentexamen.

Även om utvärderingssystemet inte övervakar undervisningens effekter, gör lärarna detta själva. Finländska lärare har höga förväntningar på sina elever. Elever med svårigheter av olika slag, eller för vilka skolgången blir utmanande, får specialundervisning. Utgående från den historiska analys som här presenterats kan vi sluta oss till att inriktningen på resultat och prestationer egentligen passar som hand i handske i den finländska utbildningstraditionen, eftersom landet i begynnelsen skulle byggas inifrån med bildning. Även i reformen 1974 var lärarutbildningen och tryggheten av djupa ämnesvisa kunskaper centrala.

Det är kanske inte så märkligt att transnationella utvärderingars resultat, såsom PISA-undersökningarnas, inte medfört dramatiska konsekvenser i Finland. Dock har Finland gått igenom en enorm nationell lärandeprocess, där den kollektiva självuppfattningen ändrats.

En finländsk PISA-paradox kan dock sägas vara att emedan finländsk lärar- och rektorsutbildning sägs spela en betydande roll i framgångarna, är den redovisningsskyldighetsideologi som opererar i och genom PISA-projektet så radikalt annorlunda än den finländska ideologin, som värderar den moraliskt ansvariga och akademiska läraren. Dessutom erbjuder PISA ingen empirisk förklaring till hur framgångsrik lärarutbildning kan omsättas i goda elevprestationer. Redovisningsskyldighetsideologin kan vara ett uttryck för att agendan för utbildningspolitiken i enskilda länder begränsas. I stället blir det instrumentella centralt, då man fokuserar på att maximera effektiviteten i utbildning. Utbildningsledarskap och lärararbete i Finland är inriktade på den reflekterande praktikens ideal, vilket innefattar reflektion kring målen för utbildningen snarare än effektiviteten i metoderna. Det finländska utbildningsledarskapet går in i en forskningsbaserad, inte en evidensbaserad, praktik. Detta skede utgör position 4 i Figur 1.

## Diskussion

I många västerländska kunskapsekonomier har svaret på de ökande kraven på utbildningen varit skärpt kontroll över skolledarskap, lärarskap och lärarutbildning. Men är detta det bästa sättet att handskas med utmaningarna? Hur ska man till exempel organisera och förhålla sig till mätningar och test så att dessa inte får kontraproduktiva konsekvenser för skola och utbildning, dvs. teknologiserar lärararbetet? Om vi ser till det finländska exemplet märker vi att kontroll, enkäter, test och utvärderingar inte i sig behöver utgöra problem – problemen växer snarare fram ur de sätt på vilka resultaten av dessa används. I Finland har man konsekvent värnat om skolans oberoende status, både i relation till hemmen och till staten. Eftersom skolorna inte privatiserats och eftersom deras kvalitet är relativt jämn fungerar inte skolvalet som strategiskt instrument för hemmen, och eftersom skolorna verkar förhållandevis fritt i förhållande till staten och kommunal politisk styrning utgör de inte heller verktyg för förverkligandet av politiska intressen. Detta förklarar också delvis varför lärarutbildningen i Finland inte genomgått några större eller snabbare reformer under de senaste årtiondena.

I Finland har man genom tiderna hållit fast vid tilliten till utbildningssektorn och stöttat denna i stället för att misstro och ifrågasätta lärares och rektors moral och professionalitet (det finns risk för att en demoraliserande effekt uppstår då utvärdering sköts utifrån). Den internationella konkurrensinriktade trenden kan utgöra ett hot för det unika finländska systemet, som hittills har kombinerat idén om en skola för alla med hög kvalitet och goda resultat.

Den neoliberal utbildningspolitikens drivkraft kan sägas ligga i en ”rädslans pedagogik” (Uljens, 2009), snarare än i den tillitens pedagogik som har varit kännetecknande för den finländska modellen. Det fria valets princip anses också kunna utgöra ett hot mot den finländska jämlikhetsprincipen, eftersom indelningen av skolor i ”bra” och ”dåliga” kan leda till att de kvalitativa skillnaderna mellan skolorna i förlängningen ökar (Aho et al., 2006).

Privatiseringen av skolor, friheten för hemmen att välja skola för sina barn och andra kundinriktade lösningar kräver en öppnare lagstiftning. Samtidigt som utbildning börjar betraktas som något individuellt gott i högre grad än kollektivt/samhälleligt gott, bidrar ett öppnare regelverk till att bädda för osäkerhet gällande vem som kan tillskrivas ansvar för vad. Av detta följer ett tomrum som fylls med juridikens hjälp, vilket har skett även i Finland. Lagar och regler har visat sig vara mer centrala än någonsin förr för alla dem, som är verksamma inom skola och utbildning.

Det kan tyckas paradoxalt att ett stort antal lagar gör att antalet rättsfall minskar, medan ett mindre antal lagar leder till mer arbete för jurister inom utbildningssektorn.

Från ett finländskt perspektiv kan det neo-taylorianska synsätt som är förhärskande på många håll mycket väl anses ha kontraproduktiv effekt. Om utvärdering blir ett verktyg för extern kontroll snarare än för skolutveckling och uppföljning, finns en risk för att utvärderingen ”diskvalificerar” lärare och skolledare. Dock bör noteras att resursering av skolor och kommuner redan nu indirekt sker relaterat till skolornas prestationer genom att positiv diskriminering accepteras. Således reserveras nationellt stora summor som kommunerna kan söka för att stöda särskilt utsatta och utmanade skolmiljöer och genom att minska klasstorleken, trots att effekterna av just den åtgärden av forskningsvärlden är tämligen ifrågasatt då lärarna inte automatiskt ändrar sin undervisning i en något mindre klass.

Det är också värt att observera att redovisningsskyldighet i sig inte är något nytt fenomen inom utbildning, men att dess innebörd kan förändras över tid. Redan enligt Schleiermacher (1994) emanerar behovet av en pedagogikdisciplin ur det faktum att läraren förväntas argumentera för, förklara och klargöra de principer som ligger till grund för hennes eller hans pedagogiska överväganden. För att det ska vara möjligt att göra detta behövs ett pedagogiskt språk, och detta språk kan endast vetenskapen pedagogik erbjuda. Följaktligen grundar sig tanken om pedagogik som en autonom universitetsdisciplin bland annat på synen på läraren som redovisningsskyldig. Denna form av redovisningsskyldighet beaktar lärarens rättighet och skyldighet att utveckla ett pedagogiskt språk. En autonom disciplin, som förser professionella praktiker med en relevant och oberoende kunskapsbas skapar förutsättningar för detta. Det tycks vara så att de länder i vilka pedagogiken getts en hög status som universitetsdisciplin (såsom Finland) är mer motvilliga till att acceptera och anamma den innebörd som redovisningsskyldighet inom utbildningen har i vår tid. En autonom pedagogisk disciplin är de facto inte en självklarhet i många länder där pedagogiken ses som en tillämpande vetenskap där moderdisciplinerna är psykologi, sociologi, filosofi, politik och ämnesteorier utifrån vilka undervisningsmetoder härleds.

En mentalitet som accepterar en oändlig eller oupphörlig konkurrens är vilseledande, eftersom det aldrig blir möjligt att uppnå ett mål eller ett tillstånd av säkerhet. Det enda som är säkert är att var och en måste kämpa för att upprätthålla eller förbättra sin position. Mot bakgrund av Michel Foucaults terminologi kan redovisningsskyldighetsparadigmet (*accountability*) betraktas som ett exempel på hur utvärdering fungerar genom att styra individers självstyrande eller självkontroll – inte genom att styra deras beteende direkt. Under sådana omständigheter är det viktigt att rektorer och bildningsdirektörer deltar i forskningsbaserat utvecklingsarbete, med stöd av forskare som arbetar med utvecklingsorienterad forskning. I Figur 1 uttrycker rörelsen från position 3 till 4 den utveckling i denna riktning vilken för närvarande äger rum i Finland.

En annan insikt som stiger fram ur analysen av det finländska exemplet är att då lärar- och rektorsutbildning blir forskningsbaserade och akademiska krävs att det finns en mogen politisk kultur som respekterar denna utveckling och ger sitt stöd

för att den pedagogiska sektorn utvecklar en egen forskningsbaserad kunskapsbas. Detta är exakt vad som har hänt i Finland, kanske inte som ett resultat av en rationell och avsiktlig utbildningspolitik, utan snarare som en följd av den historiska utvecklingen. Redan under Finlands tid som storfurstendöme, och även senare, har det växt fram ett samförstånd gällande värdet att skydda skolan från en alltför direkt statlig kontroll. Detta reflekterar ett icke-hierarkiskt sätt att se på förhållandena mellan politik, ekonomi och utbildning (Uljens, 1998). I en demokratisk samhällsordning bör inga av dessa vara under- eller överordnade varandra.

Denna konsensus som förenar ambition, frihet och kontroll delas av föräldrarna och reflekteras i lagstiftningen. I Finland har elever sedan 1921 varit förpliktigade att lära (observera skillnaden mellan *läroplikt* och *skolplikt*), och det har varit föräldrarnas eller vårdnadshavarnas uppgift att se till att barnen uppfyller denna plikt. De finländska barnen är alltså förpliktigade att i första hand lära, inte att vara närvarande i skolan. Vårdnadshavarnas roll blir tydlig om än outtalad: de bär i sista hand ansvaret för att barnen lär. I teorin kan de också välja att undervisa (eller låta undervisa) sina barn hemma, men det är få som väljer detta alternativ.

Från skolledarskapsperspektiv är det intressant att notera att insikter i pedagogik varierar storligen mellan olika lärarkategorier. Pedagogik är huvudämnet inom utbildningen för klasslärare som ska arbeta i klasserna 1–6 inom den grundläggande utbildningen, men för blivande ämneslärare utgör deras undervisningsämne huvudämnet medan de enbart läser 60 studiepoäng pedagogik. Inom rektorsutbildningen väger båda delarna lika tungt. Rektorer av idag förväntas arbeta aktivt med utveckling och ledarskap på alla skolnivåer, men mot bakgrund av den möjliga variationen gällande tidigare studier i pedagogik kan de antas vara förberedda på detta i olika hög grad. I framtiden kan det inom skoledarskapsutbildning vara värt att beakta den fördel de olika lärarkategorierna kan ha av differentierade studieprogram i utbildningsledarskap.

Den finländska lärarutbildningen har endast gått igenom en smärre reform under de senaste trettio åren (i själva verket utgjorde akademiseringen 1979 den senaste stora omvälvningen). Det här är tämligen unikt från ett nordiskt och europeiskt perspektiv. Den parallella och fortlöpande professionaliseringen av utbildningsledarskap och rektorsutbildning i Finland visar också att förändringar i finländsk utbildning sker långsamt.

Den finländska rektorsutbildningens nuvarande status kan betraktas som något av en paradox eller anomali i landets utbildningspolitik. I relation till många länder har Finland ganska tidigt, i likhet med Sverige, utvecklat system för utbildning av rektorer, vilket Norge, Danmark och Island inte gjort till alldeles för något år sedan. Likväl är det faktum att den absoluta majoriteten, ca 400 lärare årligen, får sin rektorsutbildning genom att delta i en 15 sp utbildning ordnad av ett förvaltande organ i landet, d.v.s. Utbildningsstyrelsen



motsägelsefullt då vi diskuterar skolpersonalens akademisering och professionalisering. Här kan man se hur Finland inte flyttat ut rektorsutbildningen på varken rektorsföreningar, kommunerna eller universiteten, utan behållit ansvaret själv, trots att rektorsarbetsbild nog utvecklats till ett odefinierat helhetsansvar.

Intressant i sammanhanget är också den relativt starka och oberoende ställning som utbildningsadministrationen i Finland har i relation till den politiska styrningen. Det är i andra länder inte ovanligt att politiska val för med sig en nyordning i leden även inom utbildningsadministrationsapparaten, men så är inte fallet i Finland. Med andra ord: politiken erkänner utbildningssektorns professionella expertis, med dess erfarenheter och åsikter. Detta blir också synligt i förverkligandet av nationellt läroplansarbete.

Man kan tänka sig två möjliga förklaringar till detta. För det första har både skolan och kyrkan historiskt setts som viktiga kulturella institutioner, som behövde skyddas från politiskt inflytande under den ryska tiden. För det andra har finländsk politik traditionellt kännetecknats av konsensusorienterade koalitionsregeringar, till skillnad från övriga nordiska länder. Finländsk utbildningspolitik har tidigt insett att skolor kan verka och utvecklas framgångsrikt utan en stark politisk inblandning eller styrning. Utbildningsstyrelsens, kommunernas och lärarkårens autonomi är alla exempel på svag politisk styrning. Detta har fungerat väl med en lojal lärarkår och en nationell mentalitet där utbildning gynnats av att ha ett mycket högt socialt anseende. Möjligen har denna finländska egenhet ytterligare stärkts av den snabba samhällstransformationen och många s.k. klassresor som stora befolkningsgrupper gjort.

Det faktum att de finländska kommunerna är så olika varandra, även gällande hur ledarskapet praktiseras, behöver enligt vår mening beaktas då man behandlar frågor som gäller det kommunala utbildningsledarskapets utveckling. Gällande skolutveckling krävs ett vidare helhetsbetonat närmelesätt, som identifierar arbetet för den enskilda eleven på olika nivåer och av olika yrkesgrupper. Ledarskapet är de facto redan distribuerat mellan olika nivåer av utbildningssystemet, men sammanhållande modeller för hur man kan arbeta gemensamt med reformer och innovationer har efterlysts (Pyhäntö et al., 2011).

Den finländska studentexamen och de formella akademiska traditionerna har också överlevt vid de finländska universiteten mycket starkare än på annat håll i Europa. Det syns både i enklare högtidligheter som disputationstillfällen men också genom hur promotionshögtidligheterna anordnas. Helsingfors universitet torde vara ett globalt unikum med sin tre dagar långa celebrering av *promovendi*. Men den utbildningspositiva lojaliteten från skolsystemets sida kan också exemplifieras med studentexamensinstitutionen. Den kan ses som ett redskap för att själv kontrollera och trygga en jämn kvalitet inom utbildningen och för att kompensera frånvaron av en direkt politisk styrning. Den finländska modellen

reflekterar en unik växelverkan mellan solidaritet från skolornas sida och tillit från politikernas och utbildningsadministrationens sida.

Idag etableras nya partnerskapsformer mellan skolor, administration och universitet. Till en del har detta sin bakgrund i de utmaningar som den ekonomiska utvecklingen fört med sig, men utvecklingen sker främst som ett uttryck av ett gemensamt intresse, på olika nivåer och hos olika aktörer, att ta ett kvalitativt kliv mot en forskningsbaserad och utvecklingsorienterad reflektiv praktik, där man strävar mot nya former av pedagogiskt ledarskap och undervisningspraxis på nationell, regional/kommunal och skolnivå – genom att man gör det bästa av de givna frihetsramarna.

Samarbete tar form mellan skolorna, de nationella och regionala institutionerna och universiteten. Det gemensamma målet är att kombinera lärares, rektors och bildningsdirektörs professionella utveckling med erfarenhets-, forsknings- och kunskapsbaserad skolutveckling. Denna utveckling stöds och uppmuntras start för närvarande av nationella styrande organ i dialog med kommunerna. Processen kretsar kring att producera nya program för lokal skolutveckling, *in-service* utbildning för rektorer och lärare – allt med stöd av utvecklingsorienterad pedagogisk forskning. Här ges konkurrens främst en innebörd av ett intresse för att förbättra den egna verksamheten i den egna skolan och den egna kommunen snarare än att tävla med andra. Redovisningsskyldighet definieras då i termer av ansvar, tillit, kritik och engagemang.

## Referenser

- Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington, DC: The World Bank.
- Alava, J. (2008). School management training. Country Report: Finland. HEAD Country Report 2007 (*Studies in Education Management Research*, no. 31). <http://www.bi.no/cemFiles/Country%20reports/2007/Finland%202007.pdf>. Hämtad 10.9.2012.
- Björk, G. & Uljens, M. (2009). *Pedagogikens erkännande och erkännandets pedagogik*. Paper presenterat vid NERA-kongress i 5-8.3 2009, NTNU, Trondheim.
- Cleve, Z. J. (1884). *Grunddrag till skolpedagogik*. Helsingfors: G. W. Edlund.
- Grundskoleförordning 718/ 1984
- Grundskolelag 476/83.

- Hargreaves, A., Halász, G. & Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity Improving school leadership*. Paris: OECD.  
<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/39928629.pdf>. Hämtad 4.9.2012.
- Iisalo, T. (1988). *Kouluopetuksen vaiheita: keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Helsingfors: Otava.
- Jakku-Sihvonen, R. (2001). Arvioinnin kehittyminen osaksi julkishallintoa ja koulutuksen ohjausjärjestelmää. I: R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen (Red.), *Johdatus koulutuksen uudistuvan arviointikulttuuriin* (ss. 9–20). Arviointi 2/2001. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Jossfolk, K-G. (2001). *Bildning för alla: en pedagogikhistorisk studie kring abnormaskolornas tillkomst i Finland och deras pionjärer som medaktörer i bildningsprocessen 1846–1892*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Kanervio, P. & Risku, M. (2009). *A study on educational leadership in general education in Finnish municipalities*. Helsingfors: Ministry of Education.
- Kommunförbundet. (2012a). *Basic education*. <http://www.localfinland.fi/en/authorities/education-culturewellbeing/basiceducation/Pages/default.aspx>. Hämtad 15.2.2012.
- Kommunförbundet. (2012b). *Local government reform and the new municipality 2017 programme*.  
<http://www.localfinland.fi/en/authorities/newmunicipality2017/Pages/default.aspx>. Hämtad 15.2.2012.
- Korsgaard, O. (2004). *Kampen om folket. Dansk folkeoplysning gjenne 500 år*. Köbenhavn: Gyldendal.
- Lag (986/1998). *Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet*.  
<http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980986?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=rektor>. Hämtad 4.9.2012.
- Lag (865/2005). *Statsrådets förordning om ändring av förordningen om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet*. adress. Hämtad 4.9.2012.
- Lahtero, T. (2011). *Leadership culture in unified comprehensive school: symbolic-interpretative approach*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Lindedahl, C. (2012). *En gestaltning av individens erfarenhetsbaserade kunskap inom diabetesvården*. Åbo: Åbo Akademi förlag.
- Ministry of Education and Culture. (2011a). *Education*.  
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/?lang=en>. Hämtad 30.8.2011.

- Ministry of Education and Culture. (2011b). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016*. [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/KESUluonnos\\_13092011.pdf](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/KESUluonnos_13092011.pdf). Hämtad 30.8.2011.
- Ministry of Education and Culture. (2011c). Mainpage. <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>. Hämtad 30.8.2011.
- Ministry of Education and Culture. (2011d). *Minister Gustafsson: Bildningens och kunskapens värld är öppen för alla*. [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2011/09/gustafsson\\_tay.html?lang=sv](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2011/09/gustafsson_tay.html?lang=sv). Hämtad 10.9.2011.
- Nordström-Lytz, R. (2013). *Att möta den andra. Det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi* (diss.). Vasa: Åbo Akademi.
- OECD. (2010). Finland: Slow and steady reform for consistently high results. Ingår i: *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States* (pp. 117–135). <http://www.oecd.org/dataoecd/34/44/46581035.pdf>. Hämtad 7.11.2011.
- Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2011). A systemic perspective on school reform. Principals' and chief education officers' perspectives on school development. *Journal of Educational Administration*, 49(1), 46–61.
- Regionförvaltningsverket. (2011). *Welcome to the website of Regional State Administrative Agencies*. <http://www.avi.fi/swe/Sidor/InEnglish.aspx>. Hämtad 4.9.2012.
- Risku, M. & Kanervio, P. (2011). Development plans and research – Key roles in developing education in Finland. I: O. Johansson (Red.), *Rektor – en forskningsöversikt 2000–2010* (ss. 161–186). Stockholm: The Swedish Research Council.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Schleiermacher, F. E. D. (1994). Theorie der Erziehung [1826] [Theory of Education]. Ingår i: E. Lichtenstein (Hg.) (Ed.), *Ausgewählte pädagogische Schriften* (4 Aufl., ss. 36–243). Paderborn: F. Schöningh.
- Siljander, P. (2007). Education and 'Bildung' in modern society – Developmental trends of Finnish educational and sociocultural processes. I: R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.), *Education as a societal contributor* (ss. 71–90). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Snellman, J. V. (1898). *Pedagogiska föreläsningar* [1861]. Helsingfors: Otava.
- Spillane, J. (2013). Foreword. I: L. Moos (red.), *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership: Is there a Nordic Model?* Dordrecht: Springer.
- Statistikcentralen. (2007). *Education in Finland: More education for more people*. [http://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu\\_en.html](http://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu_en.html). Hämtad

25.2.2012.

Statistikcentralen. (2011a). Finlands officiella statistik (FOS): *Befolkningens utbildningsstruktur*. [http://www.stat.fi/til/vkour/index\\_sv.html](http://www.stat.fi/til/vkour/index_sv.html). Hämtad 15.2.2012.

Statistikcentralen. (2011b). *Official Statistics of Finland (OSF): Pre-primary and comprehensive school education*. [http://www.stat.fi/til/pop/index\\_en.html](http://www.stat.fi/til/pop/index_en.html). Hämtad 15.2.2012.

Utbildningsstyrelsen. (2011). *Education structure. Fundamental principles*. [http://www.oph.fi/english/education/overview\\_of\\_the\\_education\\_system](http://www.oph.fi/english/education/overview_of_the_education_system). Hämtad 15.2.2012.

Uljens, M. (1998a). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. (1998b). Läroplansdecentraliseringen och de nya skollagarna. Ingår i: M. Uljens (Red.), *Skoldidaktiska studier [Studia Didactica 3]*. Vasa: Åbo Akademi, Department of Education.

Uljens, M. (2002). Pedagogiken i spänningen mellan det moderna och senmoderna. I: Uljens, M. (red). *Pedagogiken i Finland 150 år*. Helsinki: Yliopistopaino.

Uljens, M. (2007a). Education and societal change in the global age. Ingår i: R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Red.), *Education as a societal contributor* (ss. 23–49). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Uljens, M. (2007b). The hidden curriculum of PISA – The promotion of neo-liberal policy by educational assessment. I: S. T. Hopmann, G. Brinek, & M. Retzl (Eds.), *PISA zufolge PISA. Hält PISA, was es verspricht?* (ss. 295–304) [PISA according to PISA. Does PISA keep, what it promises?]. Vienna: LIT-Verlag.

[http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/the\\_hidden.pdf](http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/the_hidden.pdf)

Uljens, M. (Red.). (2009). *PISA, pedagogik och politik i Finland*. Vasa: Åbo Akademi.

Uljens, M., Möller, J., Ärlestig, H. & Frederiksen, L. F. (2013). The Professionalisation of Nordic School Leadership. I: L. Moos (red.), *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership: Is there a Nordic Model?* (ss. 133–157). Dordrecht: Springer.

Uljens, M. & Nyman, C. (2013). Educational Leadership in Finland or Building a Nation with Bildung. Ingår i: L. Moos (red.), *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership: Is there a Nordic Model?* (ss. 31–48). Dordrecht: Springer.

Undervisningsministeriet. (2007). *Improving school leadership*, Finland (Country Background Report). Ministry of Education, Department for Education and Science. Hämtad 10.9.2011.

<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/38529249.pdf>.

Varjo, J. (2007). *Drafting education legislation for the competitive state. The Parliament of Finland and the 1990s Change in Education Policy*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.

# **Paradigm i pedagogisk ledarskapsforskning – en vetenskapsfilosofisk analys**

Birgit Schaffar

## **Inledning**

Det s.k. pedagogiska ledarskapet har under de senaste 20-30 åren fått allt större uppmärksamhet. Både på nationellt och internationellt plan satsar enskilda stater och samfund på att reformera och utveckla bildningsväsendet. De senaste 20 åren präglades i västvärlden av en avreglering av det statliga inflytandet och av privatisering i förhoppning om att detta skulle leda till en effektivisering av skol- och utbildningssystemet. Målet är att på så vis kunna förbättra elevernas och studenternas inlärningsresultat som i sin tur ska stärka individernas och staternas ekonomiska konkurrenskraft. I denna process har ledarskapet inom pedagogiska institutioner fått en nyckelroll. Rektorer och skoldirektörer som tidigare huvudsakligen hade statliga och byråkratiska uppgifter förväntas idag leda sin bildningsinstitution med allt större eget ansvar för skolans och elevernas framgång.

Pedagogiskt ledarskap är dock inte enbart intressant för dem som innehar ledande uppgifter inom en uttalad pedagogisk institution. Organisationer och företag från andra sektorer har visat ökat intresse för pedagogiskt ledarskap för att kunna reagera på den allt mera kunskaps- och servicebaserade verksamheten i de tidigare industrisamhällena som uttrycker sig i ett ökat krav på livslångt lärande och behovet att ta vara på individens kreativitet.

Intresset för kunskap om pedagogiskt ledarskap är stort och kommer idag från olika håll i samhället. Forskning om ledarskap har i olika former funnits sedan mitten av 1900-talet. I teoretiskt avseende anknyter man ofta till även äldre sociologiska, antropologiska och filosofiska källor som t.ex. Webers auktoritetsteori och typisering, Machiavellis beskrivning av makt och ledarskap eller Platons politiska skrifter. Det är dock anmärkningsvärt att det gjordes stora statliga och privata satsningar på forskning kring bl.a. pedagogiskt ledarskap just under de senaste 20 åren för att målmedvetet kunna utbilda personer i och för ledande positioner. Medan marknaden snabbt fylldes med litteratur som kunde kategoriseras som självhjälpbandböcker för rektorer där man har applicerat råd och vardagspsykologiska insikter från företagsekonomi på situationen i bildningsinstitutioner och redogör för hur man snabbast och mest effektivt kan förbättra sina skolprestationer, har även den seriösa vetenskapliga litteraturen tilltagit betydligt. Fast trycket på snabba och användbara forskningsresultat är stort, har den akademiska diskussionen allt mera uppmärksammat de

grundläggande vetenskapsfilosofiska frågorna och forskningsteoretiska problemen som forskningen kring pedagogiskt ledarskap oundvikligen ställs inför.

I det följande vill jag lyfta fram och diskutera några av dessa vetenskapsfilosofiska utmaningar som forskningen om pedagogiskt ledarskap konfronteras med. I sin konkreta utformning må dessa vara speciella för just detta forskningsämne, men i sin kärna delar ledarskapsforskare många vetenskapsfilosofiska problem med andra forskare i pedagogik och med forskare inom de humanistiska vetenskaperna och samhällsvetenskaperna. Kännetecknande för forskningen om människor är att det under tidens lopp har utvecklats många olika teoretiska förståelsesätt, metodologiska forskningsansatser och analysmetoder som vilar på dels motsatta filosofiska grundantaganden om vad/vem människan är och hur man kan förstå hennes sociala sammanhang. För att underlätta orienteringen har olika vetenskapsfilosofiska kartläggningar lagts fram. Tre av dessa vill jag presentera i denna artikel.

Vilket slags grundläggande synsätt på mänskliga och sociala fenomen man som forskare intar kommer att prägla hela forskningsprocessen. Beroende på hur man ontologiskt förstår sitt undersökningsobjekt har detta avgörande konsekvenser för epistemologin, dvs. a) för hur man utvecklar och väljer undersökningsmetod, respondenter och analysätt, b) för vilka slags svar man kommer att acceptera som tillfredställande och c) för frågan vem som är den tilltänkta publiken för den egna forskningen och forskningsresultaten. Innan man överlag börjar forska kring pedagogiskt ledarskap ställs man därför oundvikligen inför en rad vetenskapsfilosofiska frågor som man behöver ta ställning till, eller som man åtminstone borde vara medveten om.

### **Kartläggningar av olika forskningsparadigm**

Enligt vetenskapshistorikern Thomas S. Kuhn (1962) är ett paradigm inom forskningen en tankemässig ram som avgränsar och styr forskningsarbetet på ett grundläggande sätt för ett helt forskarsamfund. Ett paradigm består av grundläggande epistemologiska och ontologiska principer, antaganden, mätningmetoder och tillämpningsinstrument. När forskningen inom ett paradigm har stött på för många s.k. anomalier, dvs. olösbare problem som strider mot grunderna i paradigmet och som motstår alla normalvetenskapliga försök att avlägsna, kan enligt Kuhns teori ett nytt paradigm avlösa ett äldre. För Kuhn (och likaså för hans närmaste kritiker Karl R. Popper) är det dock inte entydigt varför ett paradigmskifte inleds och genomförs, vilka villkor alltså precis skulle vara uppfyllda så att något överlag kunde anses som en ”normal”-vetenskap, en anomali och ett övervinnande av grundläggande motsägelser (Kuhn 1970, Popper 1970).

I många avseenden finns det anledning att fundera över Kuhns föreställning att en tankemässig ram alltid följer en annan så att den nya ersätter den äldre i en



historisk, framåtskridande sekvens helt och hållet. Flera vetenskapsfilosofer har lyft fram att olika vetenskapliga paradigmer existerar bredvid varandra utan att en sida hittills har kunnat presentera avgörande argument för att övervinna det andra för gott. En mera vetenskapsteoretisk fråga kunde vara om man i dessa fall använda "paradigm" i samma mening som Kuhn. Imre Lakatos talar t.ex. i detta sammanhang hellre om olika "forskningsprogram". Forskningsprogram är enligt honom forskningsmässiga tankesätt som kan existera parallellt (Lakatos, 1978).

Under tidens lopp har sådana forskningsprogram blivit kartlagda på olika sätt. Skillnaderna mellan olika översikt ligger i frågorna a) vad som ska kartläggas och b) vilka kriterier som är relevanta för att dela in vetenskaplig verksamhet som sådan och speciellt med tanke på pedagogiskt ledarskap.

### **Wilhelm Windelband (1894): Nomotetiska och idiografiska vetenskaper**

En av de tidigaste epistemologiska och ontologiska diskussionerna kan spåras tillbaka till 1700-talet där skillnaderna mellan grovt sagt naturvetenskap och humaniora blev allt tydligare. Under 1800-talet diskuterades dessa skillnader även allt mera med tanke på hur en vetenskap om mänskliga fenomen kunde se ut. Det som vi idag kallar samhällsvetenskaperna och humaniora började ta form. I sitt installationstal som rektor vid Kaiser-Wilhelm-Universitet i Strassburg presenterade Wilhelm Windelband 1894 en egen indelning av de olika vetenskaperna. Till skillnad från de dåvarande gängse indelningarna som tog sin utgångspunkt i de enskilda vetenskapernas studieobjekt (natur vs. människa/*Geist*), föreslår han att dra skiljelinjen mellan olika metodologiska tillvägagångssätt som också präglade diskussionen mellan samhällsvetenskapen och humaniora. Han skiljer mellan nomotetiska och idiografiska vetenskaper. Nomotetiska vetenskaper strävar efter att i det empiriskt erfärbara hitta den konstanta formen som kan uttryckas i en allmän (natur)lag. Idiografiska vetenskaper däremot försöker betrakta det enskilda i sin specifikt historiska gestalt.

Die einen sind Gesetzeswissenschaften, die anderen Ereignisswissenschaften; jene lehren, was immer ist, diese, was einmal war (Windelband 1894, utan sidot-al).

Han argumenterar att denna indelning förmår förklara varför de stora åsiktsskillnaderna om hur man borde gå tillväga inte enbart finns *mellan* olika vetenskaper utan just också *inom* en och samma disciplin. Samma objekt kan enligt honom undersökas både nomotetiskt och idiografiskt.

Inom människovetenskaperna syns denna spänning tydligast mellan grovt sagt kvalitativa och kvantitativa tillvägagångssätt som även präglar diskussionen om hur man borde närma sig pedagogiska fenomen. I mänskligt beteende kan å ena sidan spåras regelbundenhet. Denna regelbundenhet kan kanske inte beskrivas i form av den strikta kausalitet som präglar naturvetenskapliga naturlagar, dock kan regelbundenheten åskådliggöras med hjälp av sannolika samband mellan

olika händelser. J.S. Mill argumenterade redan 1882 att man med fördel kan använda naturvetenskapliga metoder inom människovetenskapliga discipliner (moral science). Att hitta sannolika samband är enligt honom helt tillfredställande "for the purposes of political and social science" (Mill 1978, s. 847), där man betraktar stora grupper och deras beteende. Pedagogiska frågor som anknyter sig till t.ex. sociologi, ekonomi och politik kan på det viset likaså betraktas med hjälp av dessa metoder. Mills extrema position har dock under årens lopp fått betydande kritik. Hermeutiken och existetialism betonar att mänskligt beteende inte kan reduceras till sannolikhet och lagbundenhet utan att tappa det som präglar vår förståelse av vad det säreget mänskliga livet är, så som människans individualitet, hennes fria vilja att handla och besluta, och det därmed förbundna kravet på ansvarstagande för den egna handlingen. Därför kan pedagogiska frågeställningar i många avseenden inte besvaras med hjälp av nomotetiska metoder. Ofta behöver man ta hänsyn till människans unika plats i världen, hennes förmåga att tolka sig själv och sin omgivning, och hennes rätt och skyldighet att ta ställning till vad som är viktigt för henne. För att vetenskapligt närma sig denna sida av människan behövs på det viset ett idiografiskt tillvägagångssätt.

Frågor som berör pedagogiskt ledarskap hamnar i en liknande spänning. Å ena sidan försöker många ansatser att peka ut regelbundenheter, t.ex. när man frågar sig vilka slags personlighetsegenskaper en pedagogisk ledare borde ha för att nå vissa mål, eller när man visar hur rektoreernas arbetsuppgifter under de senaste åren har förändrats med tanke på hur stor andel det pedagogiska i ledarskapet intar i jämförelse med t.ex. administrativt eller organisatoriskt ledarskap, eller när man söker efter ett (kausalt) samband mellan deltagande i en ledarskapskurs och ökad framgång som ledare (t.ex. Van De Valk och Conostas 2011, Levacić 2005). Å andra sidan kan en enskild skolas framgångar eller ett visst lands goda resultat i PISA-undersökningen inte enbart förstås med hjälp av sådana statistiska korrelationer som brukar kunna observeras (sannolika regelbundenheter). Inom den pedagogiska ledarskapslitteraturen kan man därför hitta många fallstudier och beskrivningar av enskilda ledarskapssituationer för att beskriva hur man t.ex. löst en utmanande situation, för att på det viset kunna inspirera andra i en liknande situation. Inom pedagogisk administration har dessa metodologiska skillnader diskuterats ingående under 1970- och 1980-talet mellan fenomenologer (t.ex. Greenfield 1973, 1980) och positivisterna (t.ex. Hills 1980)<sup>1</sup>.

### **Epistemologi och ontologi är ömsesidigt beroende av varandra**

Windelband lyckades sätta fingret på den centrala epistemologiska skillnaden som finns mellan och inom olika vetenskaper, en skillnad som tills dess inte tydligt uppmärksammats eller som tills dess, som i Mills fall, nonchalerats. Fram till idag kan denna spänning beskrivas som ett av människovetenskapernas

---

<sup>1</sup> För en överblick se även Culbertson 1981 (hänvisningar från Hartley 2010, s. 274).

huvudproblem. Frågan gäller helt enkelt, om det mänskliga kan beskrivas med hjälp av "metoder och teorier som i väsentliga avseenden liknar dem som kommit till rik blomstring inom en rad naturvetenskaper? Eller är det särpräglade skapelser, där siffror och kvantiteter, exakta mått, precisa definitioner spelar mindre roll än levande framställningar, inlevelse, känsla för väsentligheter, förmåga till överblick?" (Liedman 1998, s. 17). Sven-Erik Liedman (och många andra) återför denna metodologiska skillnad på grundläggande innehållsliga (ontologiska) syner på själva studieobjektet, nämligen människans värld. "Vad är det som utmärker denna värld? Hur skiljer den sig från naturen? Vilka är dess beståndsdelar? Hur hänger dessa beståndsdelar samman? Vad sker det för slags utveckling?" (ibid.). Liedman hänvisar här till en central poäng i att förstå det vetenskapliga tillvägagångssättet. De epistemologiska överväganden som en forskare gör för att få svar på en viss fråga är internt förbundna med forskarens ontologiska grundförståelse av vad den mänskliga världen består av och hur den hänger ihop. Ett mera nomotetiskt tillvägagångssätt förutsätter t.ex. sådana grundenheter som existerar avgränsade och oberoende av varandra för att kunna mätas och beskrivas i sitt väsen och sin utveckling. Nomotetiska metoder ger därför uttryck för en individualistisk samhällssyn, så som t.ex. Adam Smith har utvecklat i sitt arbete *The Wealth of Nations* (1776). Själva begreppet "individ" skapades intressant nog i direkt anslutning till naturvetenskapernas upptäckt av atomen som naturens minsta beståndsdel. "Individ" är det latinska synonym till grekiskans "atom". Ett idiografiskt tillvägagångssätt bygger däremot på idén att människan inte existerar för sig själv som en autonom individ utan är grundläggande beroende av den mänskliga samhörigheten. Relation, gemenskap och ömsesidighet är i detta sätt att förstå grundläggande. Dessa tankar har sedan romantiken lyfts fram och utvecklats av bl.a. Hegel, Fichte och Schleiermacher.

Genom att välja ett nomotetiskt eller ett idiografiskt tillvägagångssätt sätter man därför sig själv redan från början en tankemässig ram som tillhandahåller vissa grundläggande definitioner av själva undersökningsobjektet och därmed av vad som kommer att räknas som meningsfulla och tillfredställande svar. Den bekanta diskussionen om en pedagogisk ledares framgång t.ex. är beroende av hans eller hennes personliga karaktärsdrag eller om det är ett ömsesidigt beroende samspel mellan ledaren och medarbetarna, får redan en innehållslig prägel då man väljer att utveckla eller använda mätinstrument som siktar in sig på att mäta enskilda individernas personlighetsegenskaper till skillnad från att använda gruppintervjuer för att fånga in dynamiken i t.ex. ett teammöte.

Att ontologin och epistemologin är internt förbundna och ömsesidigt beroende av varandra är ett genomgående drag i aktuella beskrivningar av forskningsparadigm som mera specifikt avser kartlägga forskningen inom organisationsteori och (pedagogiskt) ledarskap.

## Burrell och Morgan (1979): Sociologiska paradig inom organisationsanalys

När vi fokuserar mera på den forskning och den vetenskapliga litteratur som specifikt behandlar organisationsteori och pedagogiskt ledarskap kan mera nyanserade indelningar och kartläggningar hjälpa oss förstå de rätt så olika forskningsansatser och förståelsehorisonter som idag finns. Inom den sociologiska organisationsteorin har Gibson Burrell och Gareth Morgan 1979 utvecklat ett schema över de existerande sociologiska teorierna som enligt dem baserar sig på fyra huvudparadigm. Till skillnad från Kuhn utgår Burrell och Morgan från att olika paradigm kan (och är tvungna att) samexistera eftersom det inte finns en rationell möjlighet att jämföra de olika utgångspunkterna på ett sådant sätt att ett tankesätt framstår som överlägset (inkommensurabilitet)<sup>2</sup>. Det som räknas som sant är beroende av paradigmet, och försöket att söka konsensus mellan de olika ansatserna skulle snarare leda till vad Jackson och Carter kallar "epistemologisk authoritarianism" (Jackson & Carter 1991, s. 123).

Tabell 1. *Sociologiska paradigm och organisationsteori (enl. Burrell och Morgan, 1979, s. 22)*

Radikal social förändring		
Subjektivism	Radikal humanism	Radikal strukturalism
	Interpretativism	Funktionalism
Social stabilitet och reglering		Objektivism

Burrell och Morgans schema bygger på det interna sambandet mellan epistemologiska och ontologiska frågor, men de nyanserar bilden ytterligare genom att ta teorier om hur ett samhälle förändras med i beaktande. Längs den horisontella axeln grupperar sig ansatserna utgående från epistemologiska och ontologiska frågor (objektivism vs. subjektivism), medan den vertikala axeln klassificerar dem enligt deras antaganden om hur ett samhälle utvecklas (reformbaserad reglering och stabilitet vs. radikal förändring och revolution).<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Det återstår dock, som sagt, att närmare undersöka frågan om Burrell och Morgan använder begreppet "paradigm" i samma mening som Kuhn.

<sup>3</sup> Denna vertikala axel kunde även ses som en ontologisk sådan, eftersom den avspeglar olika grundläggande antaganden och beskrivningar om ett samhälles väsen/natur och dess sätt att förändras, jfr med Liedmans beskrivning av ontologiska frågor ovan. Burrell och Morgan använder begreppet ontologi dock snarare i en mera grundläggande vetenskapsfilosofisk mening som ett svar på frågan om verkligheten är given eller om den är en produkt av vårt medvetande. På det viset förstår de den ontologiska diskussionen snarare representerad på den horisontella axeln.

Med hjälp av dessa två dimensioner skapas en fyrdelad tankemässig typologi: Funktionalism, interpretativism, radikal humanism och radikal strukturalism.

För att kort beskriva dessa paradigm kan man säga att det funktionalistiska paradigmets tillhandahållna instrumentell, användbar kunskap och utgår från att mänskliga handlingar är rationella: "The functionalist approach to social science tends to assume that the social world is composed of relatively concrete empirical artefacts and relationships which can be identified, studied and measured through approaches derived from the natural science" (Burrell, Morgan 1979, s. 26). Däremot försöker det interpretativistiska paradigmets förklara "the stability of behavior from the individual's viewpoint." "They [interpretativistiska sociologer] are much more oriented towards obtaining an understanding of the subjectively created social world 'as it is' in terms of an ongoing process" (ibid., s. 31).

Dessa två paradigm motsvarar grovt den indelning som jag med hänvisning till Liedman ovan beskrev som skillnaden mellan samhällsvetenskaper och humaniora. I epistemologiskt och ontologiskt avseende är de på det viset diskreta, men de delar en rad antaganden med tanke på samhälls- och organisationsteoretiska frågor. Båda positioner utgår från att den sociala ordningen i princip bygger på konsensus och på ett gemensamt meningssökande inom ett samhälle eller en organisation. Olika beskrivningar av mening som forskarna inom det interpretativistiska paradigmets kan komma fram till tolkas då t.ex. snarare som olika likvärdiga meningskonstruktioner och inte som uttryck för en grundläggande maktasymmetri. Till skillnad från postmoderna, kritiska teorier utgår forskare inom dessa två paradigm från att de kommer att kunna presentera något slags representation av samhälleligt eller organisatoriskt liv. Svårigheterna som man stöter på när man vill beskriva eller avspegla sociala fenomen beror då snarare på komplexiteten av själva undersökningarna och studieobjekten och är inte, som de radikala ansatserna hävdar, själva uttryck för konflikter mellan olika intressegrupper som går att övervinna inom samhället. Forskningen inom dessa två paradigm siktar på att allt eftersom öka kunskapsmängden så att alla profiterar från den i långa loppet. Denna grundtanke verkar stabiliserande för det rådande status quo eftersom man utgår från att konflikter kan övervinnas och gemensamma lösningar kan hittas. Social utveckling sker med hjälp av punktuella reformer och avser inte att radikalt ifrågasätta den sociala normativa ordningen.

Till skillnad från dessa två paradigm är teorierna som ligger till grund för den radikala humanismen och den radikala strukturalismen enligt Burrell och Morgan "designed to provide a critique of the status quo" (ibid., s. 32). Ett av de mest grundläggande dragen inom det radikala humanistiska paradigmets är antagandet "that the consciousness of man is dominated by the ideological superstructures with which he interacts, and that these drive a cognitive wedge between himself and his true consciousness" (ibid., s. 32). Forskarna inom detta paradigm försöker därför att beskriva och avslöja de sociala maktmekanismer

som inskränker den enskilda människans möjligheter och siktar på hennes emancipation. Eftersom maktmekanismerna inte är öppna och transparenta för var och en, kan en samhällelig utveckling inte nöja sig med punktuella reformer. Inom detta tankesätt uppfattas reformer som enbart kosmetiska förändringar inom en och samma maktasymmetri. Därför behövs det mycket mera radikala åtgärder för att åstadkomma verklig social förändring och individuell frigörelse.

Medan radikal humanism tar sin utgångspunkt för sin samhällskritik i det individuella medvetandet som har utsatts för manipulativa krafter och som behöver frigöras, koncentrerar sig den radikala strukturalismen på relationer inom den sociala världen på en makro-nivå. "Common to all theorists [inom radikal strukturalism] is the view that contemporary society is characterised by fundamental conflicts which generate radical change through political and economical crises. It is through such conflict and change that emancipation of men from the social structures in which they live is seen as coming about" (Burrell och Morgan 1979, s. 34). Radikala strukturalister utgår därför från en analys av de sociala makro-strukturerna för att åstadkomma en radikal samhällelig förändring. Marx' och Engels' samhällsteori är exempel på grundläggande tankesätt som präglar detta paradigm.

Enligt Burrell och Morgan har organisationsanalytisk forskning under 1970-talet (då deras bok utkom) primärt utgått från det funktionalistiska paradigmat, medan den radikala strukturalismen nästan inte alls har använts i forskningen (inom den västerländska forskningen). Sedan 1970-talet har dock funnits olika förskjutningar i ansatsernas popularitet. Hartley har nyligen med hjälp av Burrells och Morgans kartläggning konstaterat att interpretativism är den dominerande ansatsen inom pedagogiskt (distributivt) ledarskap idag (Hartley 2010).

Frågan om vad som styr forskningens epistemologiska och ontologiska utgångspunkt är även en av utgångspunkterna av Gunter och Ribbins forskning som koncentrerar sig specifikt på pedagogiskt ledarskap.

### **Gunter och Ribbins (2002/2003): En kritisk karta över "knowers, knowing and knowledge" i pedagogiskt ledarskap**

Gunter och Ribbins (2002/2003) reflekterar i olika publikationer (som de gav ut gemensamt, enskilt eller tillsammans med andra forskare under 1990- och 2000-talet) över vetenskapsfilosofiska och forskningsparadigmatiska frågor utgående från sitt forskningsområde inom pedagogiskt ledarskap (school leadership). De frågar sig inte bara vilka olika epistemologiska och ontologiska grundantaganden som finns med tanke på forskningen om pedagogiskt ledarskap. Utgångspunkten är även en undran om varför det finns fler akademiskt etablerade sätt att förstå vad kunskap är, fler etablerade tillvägagångssätt för att samla in, analysera och tolka data och fler inblandade personer och grupper som har tillgång till olika sidor eller olika slags kunskap än

de som i de flesta forskningsprojekt används och tillfrågas. De talar i detta sammanhang inte om ett paradigm som avlöses när ett annat paradigm är *rationellt* överlägset det gamla synsättet, utan de spårar en ”kanonisk ortodoxi” som vid olika tider och med olika mått av framgång ”identify, settle and legitimise a position regarding the knowledge claims underpinning working practices and who is to be regarded as knowing what there is to be known” (Gunter och Ribbins 2003, s. 129). Gunter och Ribbins vill på det viset inte bara synliggöra mångfalden i de ontologiska och epistemologiska antaganden som forskningen i pedagogiskt ledarskap kan utgå ifrån. De vill även utveckla en detaljerad karta över de villkor och över själva den verksamhet som kunskapsproduktionen är inbäddad i. Målet med en sådan utvidgad typologi är å ena sidan ”to enable activity surrounding research, theory, policy and practice to be scoped”, och å andra sidan ”to open to scrutiny the choices made along with orientations towards these choices” (ibid., s. 130).

Gunter och Ribbins ansats är inte bara intressant med tanke på att de fokuserar och kartlägger forskningen kring pedagogiskt ledarskap. När de försöker beskriva och förstå dem som producerar kunskapen och frågar efter var och varför de producerar olika slags kunskap så vidgar Gunter och Ribbins enligt mig de paradigmatiske kartläggningar som hittills har lagts fram med en ytterligare filosofisk dimension, nämligen med en etisk-moralisk. Jag vill dock först redogöra för deras kartläggning innan jag avslutningsvis fördjupar betydelsen av denna etisk-moraliska dimension i forskningsmetodologiska sammanhang.

Gunter och Ribbins kartläggning av forskningsparadigm som berör pedagogiskt ledarskap består egentligen av sex olika kartor eller, i Gunters och Ribbins’ ord, av sex typologier: Producers, Positions, Provinces, Practices, Processes and Perspectives (ibid., s. 130).

De identifierar till att börja med olika kunskapsprovinser (Knowledge Provinces) som de beskriver i Tabell 2.

Tabell 2. *Knowledge provinces in the field of school leadership (enl. Gunter och Ribbins, 2003, s. 133).*

Conceptual	Descriptive	Humanistic	Critical	Evaluative	Instrumental
Concerned with issues of ontology and epistemology, and with conceptual clarification.	Concerned with providing a factual report, often in some detail, of one or more aspects of, or factors, relating to leaders, leading and leadership.	Concerned with gathering and theorising from the experiences and biographies of those who are leaders and managers and those who are managed and led.	Concerned to reveal and emancipate practitioners from injustice and oppression of established power structures.	Concerned to measure the impact of leadership and its effectiveness at micro, meso, and macro levels of interaction.	Concerned with providing leaders and others with effective strategies and tactics to deliver organisational and system level goals.

I alla dessa provinser är samspelet mellan teori och praxis centralt, de skiljer sig dock i frågan om var betoningen ligger i och i hur öppet de presenterar sina egna mål (Gunter och Ribbins 2003, s. 133). På vänster sida av den enligt Gunter och Ribbins kontinuerliga skala ligger betoningen på att förstå handlingen (understanding doing), medan ansatserna på höger sidan snarare undersöker olika typer av handlingar (types of doing).

The conceptual province requires us to problematise doing and to think through fundamental issues that shape doing in the interplay between agency and structure. The humanistic province requires us to understand how the agent within a structure theorises within and about practice. The instrumental province requires us to accept structures and to act on the basis of prescribed good practice (Gunter och Ribbins 2003, s. 134).

Liksom Burrell & Morgan och Hartley ovan påpekar Gunter och Ribbins också att det är viktigt att på detta vis kartlägga olika forskningsparadigm för att tydliggöra vad den aktuella akademiska debatten lägger mest uppmärksamhet vid och var det behövs mera forskningsarbete. Med tanke på att mest akademisk verksamhet bedrivs inom "effectiveness and instrumental provinces" ser Gunter och Ribbins ett tydligt behov för projekt som berör pedagogiskt ledarskap ur ett historiskt och filosofiskt perspektiv som den konceptuella, den humanistiska och den kritiska provinsen vila på (ibid., s. 134).

Sett ur praktikerns perspektiv möjliggör kartan över kunskapsprovinserna att förstå vilka argument och diskussioner som är rådande och vilka som kunde vara möjliga. Detta möjliggör i sin tur en kritisk granskning av den rådande situationen inom utbildningspolitiken "The intimate location within the practice of theorising means that practice can be based on reflection and reflexivity regarding the exercise of power" (ibid., s. 134). Som ett ytterligare hjälpmedel för detta stavar Gunter och Ribbins innehållsligt ut vilka olika frågor som det skulle vara möjligt att ställa beroende på vilken kunskapsprovins man anlitat för en utredning. Tabell 3 återger denna karta över vad Gunter och Ribbins kallar för "Knowledge Practice" med tanke på lärares ledarskap.

I en karta över kunskapsprocesser (knowledge processes) skisserar Gunter och Ribbins sedan de metodologiska tillvägagångssätt som de olika kunskapsprovinserna huvudsakligen använder sig av. För en fördjupad kritisk analys av fältet behöver man enligt dem inte bara få inblick i vad som anses vara sant inom olika paradigm utan man behöver också kartlägga hur själva processen för hur kunskap framställs.

Understanding the processes by which knowledge is produced is more than an issue of which method is used, and needs to take into account the use and production of knowledge within practice. The privileging of the effectiveness and instrumental knowledge provinces is underpinned by claims regarding the truth as the outcome of objective quantitative methods. The policy drive to produce evidence regarding 'what works' in every day practice in ways that can be measured means that the far right



hand side of the spectrum is shaping what can be known and should be known about teacher leadership and the place of teachers within it (ibid., s. 136).

Tabell 3. *Teacher leadership as praxis* (enl. Gunter och Ribbins 2003, s. 135).

Conceptual	Descriptive	Humanistic	Critical	Evaluative	Instru- mental
<p>What is power and how does it work within organisations?</p> <p>What is it to lead when leading is not in your formal job description?</p> <p>Where does leadership originate from and what are the moral implications of this?</p> <p>What are the rights and duties of those who engage in leadership and those who are formally leaders?</p>	<p>What patterns of leadership exist within different institutions and different kinds of institutions?</p> <p>What are the characteristics of leaders at different levels within institutions in terms of age, gender, ethnicity, experience, etc?</p>	<p>How are teachers experiencing leadership in their professional practice?</p> <p>How have role incumbents themselves experienced leadership at different stages in their careers?</p> <p>How are professional identities developed and shaped through leadership experiences?</p>	<p>Who or what enables teachers to lead?</p> <p>How is the critical analysis of teacher leadership informed by a theory of power?</p> <p>Does teacher leadership maintain existing power relations (classified by gender, class, ethnicity, age etc) or seek to restructure them?</p> <p>Does teacher leadership enhance or limit the involvement of students, parents and the wider community in leadership?</p>	<p>What are the conditions in which teacher leadership can happen?</p> <p>How might we measure the impact of teacher leadership on the organisation?</p> <p>How might we measure the impact of leadership on different levels of the organisation (eg, the whole school, subject departments within a school, in classrooms, and on individual pupils).</p>	<p>What are the key features of teacher leadership?</p> <p>How can teachers be trained in these key features?</p> <p>How can teacher leadership be transferred into the culture and practice of schools?</p>

Än så länge har Gunter och Ribbins redogjort för olika forskningsparadigm med tanke på deras ontologiska och epistemologiska grundantaganden, ett projekt som är jämförbart med t.ex. Burrell och Morgans schema. Gunter och Ribbins' bidrag är dock mera fokuserat på frågor som berör pedagogiskt ledarskap. De presenterar kartor som är mer detaljrika och de påpekar tydligare än andra kartornas kritiska potential då de gör forskarna och de praktiserande pedagogerna medvetna om hur den kunskap som dominerar diskussionen som riktgivande produceras och vilka frågor som på det viset faller på sidan om.

Gunter och Ribbins fortsätter dock och tittar närmare på dem som är involverade i pedagogiskt ledarskap och frågar sig vilka olika aktörer som har kunskap om fältet (knowledge producers). Eftersom samma person kan vara involverad i diskussionen om ledarskap i egenskap av olika samhälleliga roller listar Gunter

och Ribbins upp olika möjliga ”identiteter” i samband med ledarskap. Medvetna om att listan inte är uttömmande nämner de följande kunskapsproducenter: Learners, citizens, researchers, parents, governors, politicians, school workforce, unions, business groups, religious and community groups, media (jfr s. 138). Dessa olika aktörer skiljer sig i frågan om vilken kunskap de har om pedagogiskt ledarskap, vad de i den akademiska eller offentliga diskussionen kan bidra med och vilka intressen de har i att ta del av forskningsresultat. Olika aktörer behöver därför även tilltalas på olika sätt från forskarens sida.

Tabell 4. *Researching teacher leadership* (enl. Gunter och Ribbins 2003, s. 136).

Conceptual	Descriptive	Humanistic	Critical	Evaluative	Instrumental
Use of judgement, scholarship, dialogue, thinking, and writing to engage with issues of ethics and power. Can draw on empirical studies based on either quantitative and/or qualitative approaches to data collection and analysis.	Use of case studies of individuals and groups within settings through observation, ethnographic, documentary, and statistical data.	Use of case studies of individuals and gathers qualitative data through biography, observation, and interviews.	Use of theoretically informed case studies of organisations and/or individuals. Gathers qualitative data through biographies and interviews, and statistical data through surveys.	Use of surveys and multi-level modelling to measure outcomes through quantitative data.  Potential use of randomised controlled trials to examine the impact of effective practices.	Use of published accounts of effective ways of working to devise and promote particular ways of working for individuals, groups and organisations.

Oberoende av vilken kunskapsprovins (eller vilket forskningsparadigm) man tillhör har en forskare dessa möjliga aktörer att ta i beaktande då han/hon samlar in data. Med tanke på den forskning som bedrivs i Storbritannien och andra västliga länder kritiserar Gunter och Ribbins dock dagens forskning som ensidig: *”The knowers are headteachers [...], knowing is doing the job of headship by leading the school, and a knowledge of transformational leadership is central to being effective as headteacher in leading the school as an improving organization”* (ibid., s. 129). De andra grupperna och personerna som är inblandade i pedagogiskt ledarskap ”are positioned as those who follow or are privileged to have work and organisational opportunities distributed to them”. Andra perspektiv och kunskapstillgångar blir ur detta forskningsperspektiv på det viset inte representerade.

Gunter och Ribbins påpekar vidare att dessa olika kunskapsbärande aktörer intar olika positioner inom den diskussion som omger det pedagogiska ledarskapet (knowledge positions). Beroende på deras jobb och deras relation till pedagogiskt ledarskap kan de agera ur olika egna intressen. Dessa positioner har Gunter och Ribbins kartlagt med hjälp av följande kriterier: den bakomliggande ideolo-

gin, deras pedagogiska motiv och mål, deras användning av forskning och deras användning av teori inom deras praktik.

Gunter och Ribbins identifierar *training*- och *consultary*-positionerna som de mest efterfrågade. De nämner olika studier som hänvisar till att pedagogiskt ledarskap är sammankopplat även med de andra positionerna, men, enligt Gunter och Ribbins, "these positions are not crowded, and are actively avoided by many knowledge workers" (ibid., s. 139). Detta bekräftar "the importance of challenging knowledge production because if some positions are in the ascendancy and others in decline there is a need to ask why this is the case and what the implications are for knowers, knowing and knowledge" (ibid., s. 141).

I artikeln "The future of leadership research?" (2008) tar Helen Gunter tillsammans med Tanya Fitzgerald upp denna fråga. De skisserar till att börja med hur den (brittiska) neo-liberala marknadsorienterade utbildningspolitiken under de senaste 15-20 åren har skapat

a field of effective leadership of schools where the chief executive, formally known as a headteacher, and probably to be known as a principal (so that someone without qualified teacher status can be appointed), is required to deliver predetermined outcomes. The field includes policy-makers in central government, its agencies [...], some researchers, private sector consultancies who do commissioned research and are contracted to deliver reform, private sector philanthropists and some headteachers/principals who lead the reforms at national and local level (Gunter och Fitzgerald 2008, s. 263).

I samma stund har detta klimat enligt Gunter och Fitzgerald skapat en större efterfråga för vissa forskningsresultat medan andra har kommit i skymundan. "Increasingly, educational research has been subject to 'objective' scrutiny about what 'counts'. Activities such as impact ratings and the RAE (Research Assessment Exercise) determine the 'worth' of research" (ibid., s. 265). Gunter och Fitzgerald beskriver och analyserar hur denna politiska retorik på många sätt likställer "public interest" med "consumer demand" som i sin tur skapar ett komplext samspel mellan "the 'public good' and education as both a product and service of the wider market and the role of research" (ibid., s. 265).

Som forskare behöver vi fråga oss "how we [...] position ourselves within a market and are positioned by those who wish to buy our skills within that market. Are such choices based on evidence, belief, pragmatism or a complex combination of all three?" (ibid., s. 265). I artikeln beskriver de hur det (brittiska) forskarsamfundet allt tydligare styrs av dessa politiska och marknadsekonomiska effekter. Konsekvensen av detta är även här att kunskapsproduktionen allt eftersom har tappat mångfalden i sina teoretiska grundantaganden och i sin metodanvändning, och att forskningsprocessen allt mera styrs av en målmedveten kunskapsproduktion som reagerar på rektoreernas ökade efterfråga för effektiv kunskap som direkt kan användas och som "bevisligen" fungerar.

Tabell 5. *Positions in knowledge production (enl. Gunter och Ribbins 2003, s. 140-141).*

	<b>Learning</b>	<b>Citizenship</b>	<b>Training</b>	<b>Consultancy</b>	<b>Expertise</b>	<b>Intellectual work</b>
<b>Ideology</b>	Can have an implicit and/or explicit association with an ideology. Presentation of learning and self as politically neutral and/or committed.	Association with an ideological commitment to democratic practice, values, and ideals. Presentation of democracy and self as politically committed and values orientated	No explicit association with a particular ideology. Presentation of work and the self as politically neutral.	Association with a particular belief and value system that may or may not be explicit. Presentation of the self as politically neutral.	Association with a particular belief and value system that may or may not be explicit. Provides evidence and argument to promote particular solutions and course of action. Presentation of self as neutral.	Explicit association with a particular belief and value system. Provides evidence and argument to promote intellectual engagement and practical action around fundamental questions and issues about society. The self as politically committed.
<b>Pedagogy</b>	To develop the theory and practice of learning and the identity of being a learner. To use skills of description, analysis and critique to support own and other's understanding of the micro and macro context.	To develop the theory and practice of democratic citizenship and the identity of being a citizen. To use skills of description, analysis and critique to support own and other's understanding of citizenship in the micro and macro context.	To facilitate others in their work. To help support description and acceptance of new ways of working in the micro situation.	To enable others in their work. To provide opportunities for description, analysis, and evaluation of the micro situation. To support critique and theorising about how practice might be improved.	To inform others in their work. To describe, analyse, explain, and critically evaluate the micro situation in order to support improvement and effectiveness.	To influence thinking of others in their work and lives. Describe, analyse, and critically evaluate power issues in the interplay between the micro and macro situations. Produce new theories to explain and promote change.
<b>Re-search</b>	Use of research to support learning and to develop a learner identity based on responsibility for own and other's learning through res. practice and networks.	Use of evidence and ideas to support democratic debate, decision-making and the exercise of responsible choices.	Use of technically predictive organisational and/or personal needs analysis to construct training processes and learning outcomes.	Use of technically predictive organisational and/or personal needs analysis to identify organisational priorities, planning, production and evaluation.	Use and production of empirical data from a range of methodologies and methods. Increased emphasis on the evidence to inform and direct practice.	Use and production of empirical data combined with insights and argument based on judgement and discretion.
<b>Theory</b>	Use of theory and the development of theorising as a skill and generator of new theories.	Use of theories of democratic practice, and the development of theorising as a prerequisite for democratic participation.	May claim not to use theory. Possibilities exist for close to practice theorising.	Use of effectiveness indicators and frameworks for personal and organisational improvement. Possibilities exist for close to practice theorising.	Development and use of models of abstracted 'good' or effective practice by applying to organisational and work context.	Mediation between theorising from practice and theories developed from within the social sciences.

Gunter och Ribbins avslutar sin kartläggning av forskning kring pedagogiskt ledarskap genom att sammanfatta alla hittills beskrivna dimensioner till olika kunskapsperspektiv (Knowledge Perspectives) och tydliggör deras kraft i forskningssammanhang.

These perspectives are powerful political constructions, and how we use them makes statements about our approach to knowledge provinces, practices, processes, producers, and positions. Hence a book, an article, a thesis, are not objectified outcomes of a systematic procedure, but are deeply embedded within a complex knowledge production process (Gunter och Ribbins 2003, s.141-142).

För den som praktiskt jobbar med pedagogik eller pedagogiskt ledarskap är konsekvensen enligt Gunter och Ribbins lika genomgripande:

When we are teaching children, participating in a leadership team meeting in a school, facilitating a training session or thinking through the meaning of a planned intervention in practice, we are drawing on these perspectives, consciously or unconsciously, and we are endemically located in the theory and practice of power (ibid. s. 142).

Med tanke på denna kraftfulla politiska dimension som både verkar i forskningssammanhang och i den pedagogiska praktiken stavar Gunter och Ribbins ut en möjlig lösningsväg.

By juxtaposing provinces, practices, processes, producers and positions we can recognise and enquire into praxis, and as such we can work for the productive interplay of theorising and practising (ibid., s. 142).

Gunter och Fitzgerald identifierar på samma sätt i sin artikel humor och humanitet som dygder i forskningssammanhang och uppmanar att även forskare i sin roll som "public intellectuals" borde aktivt delta i utbildningspolitiken.

Hence our job, with humour and humanity, [...] is to 'bear witness' [...] to what is happening and to engage with researching what is happening rather than provide strategies for practitioners to make things work in particular interests. In addition, as policies do not work in rational ways but are unravelled within context, our job is [...] to point out contradictions and to provide research evidence to support activism. We have our collective memories of our intellectual resources and experiences, and we have to work against this being lost or rewritten. The third and connected aspect to this repositioning is to actively engage with what is happening (ibid., s. 274-275).

### **Epistemologi och ontologi vilar på etik**

Gunter och Ribbins betonar i sina arbeten att forskning och kunskap är konkreta handlingar och verksamheter. Som sådana är det av betydelse att det finns en aktör (en forskare eller en kunnande expert) bakom handlingarna som agerar i en konkret kontext i vilken andra handlingsalternativ skulle ha varit möjliga. De frågor som driver Gunters och Ribbins' forskning, varför vissa forskningsfrågor

undersöks, vissa metoder används eller varför just vissa experter tillfrågas och inte andra, är till sin kärna etiskt-moraliska frågor. Frågorna sätter aktören i rampljuset och ställer honom eller henne till svars för de val som han eller hon har gjort. Detta är ingalunda vanliga drag inom alla forskningssammanhang, så man kan undra om Gunters och Ribbins' etiskt-moraliska dimension i forskning alltså egentligen enbart är ett uttryck för ett visst paradigm, t.ex. för den kritiska humanistiska eller kritiskt strukturalistiska enligt Burrell och Morgan (jfr. även Hartley, 2010, s. 279)? Svaret är ja och nej.

Å ena sidan lokaliserar Gunter och Ribbins sig själv inom dessa kunskapspositioner på sin egen karta. Detta är en konsekvens ur deras eget argument; den som lyfter fram vissa frågor gör det ur ett visst perspektiv. Å andra sidan uppfattar jag att värdet i Gunters och Ribbins' forskning ligger i att de noggrant stavar ut de vägval som *varje* forskare är tvungen att göra. Även om deras frågor alltså kan klassificeras som uttryck för ett visst ontologiskt-epistemologiskt paradigm är frågorna som de ställer relevanta för alla forskare inom pedagogiskt ledarskap, pedagogik eller inom människovetenskaplig forskning överlag. Oberoende av om man har ställt sig Gunters och Ribbins' frågor och svarat på dem medvetet eller inte så har man *de facto* tagit ställning till dem även om man jobbar inom de andra ontologiska och epistemologiska paradigmerna. Denna etiska dimension ligger så att säga till grund för den epistemologiska och ontologiska dimensionen.

Om frågorna som Gunter och Ribbins synliggör inte bara är relevanta inom ett enda paradigm utan om de är grundläggande för den forskande verksamheten överlag är det problematiskt att placera dessa självgranskande frågor enbart på den kritiska delen av en karta över olika forskningsparadigm, så som Burrell och Morgan, och i anslutning till dem t.ex. Hartley (2010, s. 279) gör. Detta skulle i så fall innebära den tvivelaktiga möjligheten för forskare inom de andra paradigmerna att bortse från dessa kritiska och ofta obekväma frågor. Att Gunters och Ribbins' frågor är relevanta för all forskande verksamhet betyder vidare att vi inte mera kan tala om olika "paradigm" i meningen av helt diskreta forskningsansatser, dvs. forskare inom olika paradigm skulle i så fall vara så främmande inför varandras utgångspunkter att de inte kunde förstå varandra. Lakatos begrepp "forskningsprogram" är tydligare i detta sammanhang. Gunter och Ribbins frågor öppnar möjligheten till en diskussion om den interna kvaliteten i olika forskningsansatser. De frågar om alla forskningsfrågor faktiskt kan anses vara lika relevanta, eller om alla metoder och analysformer är lika passande för att utforska vissa fenomen. För att svara på det behöver de olika ansatserna engagera sig i varandra, försöka få syn på varandra och hitta ett gemensamt språk för att t.ex. argumentera för och emot enskilda metoder. Forskningsteoretiskt är det en intressant insikt. Den innebär att man inte borde nöja sig med att enbart kartlägga olika forskningsansatser. En enkel kartläggning implicerar nämligen att alla ansatser och metoder är lika bra, att de kan stå likvärdiga bredvid varandra och att ingen intern kvalitetsdiskussion kan föras.

Den etisk-moraliska dimensionen som Gunter och Ribbins kartor synliggör uppmärksammar dock att en sådan diskussion är möjlig och nödvändig.

## Litteratur

- Burrell, G. & Morgan, G. (1979) *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Heinemann.
- Culbertson, J. A. (1981) Antecedents of the theory movement. *Educational Administration Quarterly* 17(1), 25-47.
- Greenfield, T. B. (1973) Organizations as social inventions: Rethinking assumptions about change. *Journal Applied Behavioural Science* 9(5), 551-574.
- Greenfield, T. B. (1980) The man who comes back through the door in the wall: discovering truth, discovering self, discovering organisations. *Educational Administration Quarterly* 16(3), 26-59.
- Gunter, H. & Ribbins, P. (2003) Challenging orthodoxy in school leadership studies: knowers, knowing and knowledge? *School Leadership & Management* 23(2), 129-147.
- Gunter, H & Fitzgerald, T. (2008). The future of leadership research? *School Leadership & Management*, 28(3), 261-279.
- Hartley, D. (2010). Paradigms: How far does research in distributed leadership 'stretch'? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 271-285.
- Hills, J. (1980). A critique of Greenfield's 'new perspective'. *Educational Administration Quarterly*, 16(1), 20-44.
- Jackson, N. & Carter, P. (1991). In defence of paradigm incommensurability. *Organization Studies*, 12(1), 109-127.
- Lakatos, Imre (1978). The Methodology of Scientific Research Programmes. In: Lakatos, Warrall, Currie (Ed.). *Philosophical papers, Vol. 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levačić, R. (2005). Educational leadership as a causal factor. Methodological issues in research on leadership 'effects'. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 197-210.
- Liedman, Sven-Eric (1998). *Mellan det triviala och det outsägliga. Blad ur humanioras och samhällsvetenskapernas historia*. Göteborg: Daidalos.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1970). Upptäckandets logik eller forskningspsykologi? I: Marc-Wogau, Bergström, Carlshamre (red.). *Filosofin genom tiderna. 1900-talet. Efter 1950*. Texter i urval. Stockholm: Thales, 2000.
- Popper, K. R. (1970). Normalvetenskap och dess faror. I: Marc-Wogau, Bergström, Carlshamre (Red.). *Filosofin genom tiderna. 1900-talet. Efter 1950*. Texter i urval. Stockholm: Thales.
- Ribbins, P. & Gunter, H. (2002). Mapping leadership studies in education. Towards a typology of knowledge domains. *Educational Management & Administration*, 30(4), 359-385.

- Smith, A. (1776/1911-12). *Inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. London.
- van de Valk, L. J. & Constanas, M. A. (2011). A methodological review of research on leadership development and social capital: Is there a cause and effect relationship? *Adult Education Quarterly*, 61(1), 73-90.
- Wilhelm Windelband: *Geschichte und Naturwissenschaft*, Straßburg: Heitz, 3. Auflage 1904, 1. maj 1894. online:  
[http://www.hsaugsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/19Jh/Windelband/win\\_rede.html](http://www.hsaugsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/19Jh/Windelband/win_rede.html)



# Kunskapen om skolledarskap - analys i en kontextvariation

Renata Svedlin

Skolledarskapsforskningen som befinner sig i ett starkt växande skede, har utvecklat central kunskap om rektorsuppdraget, men har genomfört detta i studier som varit situationsindifferentia. I Finland har skolledarskapsforskning framför allt varit inriktade på ledarskap inom den grundläggande utbildningen och då med särskild betoning av rektorsuppdraget. Vanligen har dessa studier avgränsats så att ledarskapsproblematiken granskats som ett fenomen inom den enskilda skolorganisationen, utan analys av eller koppling till verksamhetens yttre kontext. Denna artikel har ambitionen att utmana den nu uppkomna deskriptiva kunskapen om skolledarskap, genom att kontrastera beskrivningarna i relation till en snarlik, men dock olik skolform. Artikeln analyserar skolledarskap i form av kunskap om rektors uppdrag inom skolor inom den kommunala grundläggande utbildningen samt rektors uppdrag inom folkhögskolor inom det fria bildningsarbetet, och beskriver hur de kontextuella aspekterna kan teoretiskt förankras.

## Hur kan ledarskap analyseras och beskrivas?

Ledarskap utgör ett forskningsobjekt som attraherat forskning från många vetenskapsområden, bland annat psykologi, ekonomi, socialpsykologi, pedagogik. Samtidigt har variationen av ansatser och metoder varit stor, för att inte säga brokig och trendkänslig. I det följande används den kategorisering som Gunter utvecklat för att strukturera den förefintliga kunskapen om ledarskap (Gunter, 2005). Kategorierna utgår från hur kunskapen konstruerats, vad som uppfattats vara kunskap och vem som står för denna kunskap. Kunskap om ledarskap kan därmed kategoriseras som a) *tekniska beskrivningar*; vad gör rektor, vad ser vi dem göra och hur får vi kunskap om detta, b) *illuminerande*; vilken betydelse har rektorsfunktionen, vad innebär det att vara rektor?, c) *kritiskt förhållningssätt*; i ljuset av makt och maktstrukturer, hur kan vi utforska betydelsen av rektorskap i relation till makt, d) *praktisk utveckling*; vad innebär detta att utveckla praxis, hur kan en utveckling av rektorsarbetet utformas, e) *positionsbeskrivande*; hur förhåller sig kunskapen om ledarskap i relation till existerande skolbildningar och nätverk inom forskarvärlden (Gunter, 2005).

## Vad betraktar vi som kunskap om ledarskap?

Kunskap om ledarskap är en fråga om förhållningssätt till företeelsen ledarskap och berör således grundantaganden av epistemologisk och ontologisk karaktär. I ett epistemologiskt perspektiv är kunskapen om ledarskap att betrakta som en sociologisk företeelse, skapat och utformat som en del av den mellanmännsliga sociala världen. De sociologiska organisationsteorierna är redan i sin utgångspunkt baserade på såväl filosofiska antaganden, som på teorier om samhället, konstaterar Burrell & Morgan (1987, s. 27). I dessa grundantaganden återfinns den traditionella ontologiska uppdelningen mellan nomotetiskt – ideografiskt präglade synsätt på vad som betraktas som kunskap. Burrell & Morgan introducerar en tilläggsaspekt genom att föra in förhållningssättet till samhällsutveckling, som en separat dimension. Genom dimensionen samhällsradikal sociologisk förändring versus en reglerad sociologisk förändring utformas synsätt där en organisations- eller samhällsutveckling drivs fram genom konflikter, strider och motsättningar, alternativt genom en långsam och jämnt reglerad utveckling. Med hjälp av dessa dimensioner kan vi upprätta ett fyrfält som tecknar för oss olika förhållningssätt och synsätt på en organisation i relation till samhällets utveckling.

Tabell 1. *Ledarskapsforskning förutsätter indirekt ett val av organisationsparadigm*  
(Figur efter Burrell & Morgan 1987, 27)

		Radikal social förändring		
Subjektivism	C. Radikal humanism	D. Radikal strukturalism		Objektivism
	B. Interpretativism	A. Funktionalism		
		Social stabilitet och reglering		

- A. Den funktionella systemorienterade organisationsbilden baseras på en nomotetiskt präglad bild, där organisationen förklaras i ett rationellt, och i skenet av omgivningen präglad och utformat perspektiv. Samhällsförändring och organisationsutveckling uppfattas som en process som är reglerad och långsam.
- B. I ett ideografiskt betonat synsätt, där inte omgivningen, utan istället individens uppfattning och förhållningssätt utgör utgångspunkten, utgör de enskilda personers medvetenhet, mentala bilder, tolkningar och bedömningar basen för bilden av organisationen. Också här i denna bild är förändring något som sker i en reglerad och långsam process.
- C. Det radikala humanistiska förhållningssättet betonar förändring som en radikal utvecklingsprocess driven av konflikter och motsättningar, som förenas med antagandet att den enskilda individens uppfattning och förhållningssätt är det som utgör grunden för bilden av sociala organisationer. Inom denna radikala humanistiska tradition förekommer också synsätt där människans medvetenhet domineras av ideologiskt präglade bilder som dock avtrubbar perso-

nens potentiella självständiga uppfattning. Det synsätt som bildar grundantagandena för denna uppfattning är samtidigt en motsats till bilden A, som betonar ett rationellt funktionellt synsätt och en reglerad social utveckling.

- D. I ett systemrationellt perspektiv som betonar omgivningens inverkan och en utveckling som präglas av dominans, maktfrågor, motsättningar och konflikter, är förändringsperspektiv och radikala förändringsaspekter en given komponent.

Som en konsekvens av dessa alternativa förhållningssätt till den sociala verkligheten kan man notera att forskningen om ledarskap representerar olika forskningsmetodologiska val och val av forskningsfokus, som med denna värdemässiga grund skapar olika typer av kunskap om ledarskap.

### **Förenande drag och skillnader mellan skolformerna med avseende på ledarskap**

Eftersom avsikten här är att relatera kunskapen om ledarskap till två sinsemellan olika skolformer, blir det nödvändigt att inledningsvis definiera dessa skolformer och i vilka avseenden de har gemensamma drag, respektive avviker från varandra.

Till det yttre är rektors uppdrag för en skola inom den grundläggande utbildningen och för en folkhögskola inom den fria bildningen slående lika. Rektor förestår en skolverksamhet, är ledare för en personal som till största del består av undervisande lärare, och verksamheten förutsätter grupper av studerande. Samhällsuppdraget för en skola inom den grundläggande utbildningen har formellt målet att stöda elevernas utveckling till humana människor och etiskt ansvarskännande samhällsmedlemmar, samt att ge dem sådana kunskaper och färdigheter som de behöver i livet. Utbildningen skall främja bildningen och jämlikheten i samhället och elevernas förutsättningar att delta i utbildning och i övrigt utveckla sig själva under sin livstid (Lag 638/1998, 2 §). Eleverna är i läropliktsålder, d.v.s. 7 - 16 år.

Folkhögskolorna vänder sig till en något äldre åldersgrupp, studerande över 16 år. Syftet formuleras i lagen om fritt bildningsarbete (Lag 632/1998) utgående från principen om livslångt lärande, med ett uppdrag att organisera utbildning som stöder sammanhållningen och jämlikheten i samhället samt ett aktivt medborgarskap. Målet är därmed att främja individers mångsidiga utveckling, välmående och välfärd och att främja demokrati, pluralism, hållbar utveckling, kulturell mångfald och internationalism. Kännetecknande för det fria bildningsarbetet är generellt att studierna bedrivs efter eget val, och studierna präglas av samhörighet och delaktighet. För folkhögskolorna gäller ytterligare att de har internat, att de ordnar heltidsstudier för unga och vuxna personer och förbättrar de studerandes studiefärdigheter och fostrar dem som individer och samhällsmedlemmar. (Lag 632/1998, 1-2 §)

Dessa formuleringar i lagtexten uttrycker ett förhållningssätt, där skolorna konstrueras som funktionella delar inom ett nationellt utbildningssystem. De

definieras genom de beståndsdelar de utgör i en gemensam helhet. I dessa texter betonas också målet att stöda individens utveckling, att främja bildning och att betona utvecklingen till samhällsmedlemmar. I dessa målparagrafer finns en klar överensstämmelse mellan målen för vardera skolformen. Kan vi då betrakta dem som fullt jämförbara skolformer? Genom att i det följande introducera en sociologisk analys av samhälleliga organisationer, kan vi ge de kontextuella aspekterna synlighet och därmed positionera skolorna med ledning av deras verksamhetskontext.

### **Skolorna i perspektivet av en sociologisk samhällskontext**

Vikten av att beakta en organiserad verksamhet i relation till sin omgivning i ett institutionsanalytiskt perspektiv lyftes under 1990-talet fram av DiMaggio & Powell (1991), som granskar hur en organisation fungerar och utvecklas i relation till sin omgivning. Organisationer inom samma omgivning påverkar varandra även indirekt, - bland annat under tidsperioder som förespråkar en "isomorf struktur" skapas en förväntan på att organisationerna ska uppvisa samma typ av organisationsstruktur för att uppnå kompatibilitet. Tendensen att en isomorf struktur växer och breder ut sig, baseras på observationen att konkurrens mellan organisationer inte enbart handlar om resurser eller kunder, utan också om organisationens legitimitet och politiska betydelse, samt ambitionen att både socialt och ekonomiskt passa in (DiMaggio & Powell, 1991, ss. 66-74).

Studier av organisationer har ofta genomförts som titthållsstudier, där de hårt avgränsade studierna blir a-historiska och a-dynamiska, betonar Pettigrew (Collins, 2000, ss. 66-72) och bedömer att de teoretiska konstruktionerna därför i liten utsträckning kunnat producera resultat som har hög praktisk relevans. Pettigrew (1990) betonar organisationskontexten i relation till konstruktionen av longitudinella studier av förändring. En kontextuell organisationsanalys inkluderar den sociala, den politiska och den ekonomiska kontexten och gör det möjligt att beakta de historiska dimensionerna i form av organisationens förändring över tid.

Ett kritiskt sociologiskt perspektiv anläggs av Bourdieu, som utvecklat en analys av begreppet "fält" (1991, ss. 131-138). Begreppet skapar utgångspunkter för en analys av vad en organisations relation till omgivningen kan innebära. Företeelsen "fält" kan analyseras utgående från generella lagar om positionering, om kamp (konkurrens) och om fältets struktur, och detta oberoende av den samhällssektor, ämbetsgrupp eller institution det är fråga om. Relevanta faktorer är frågor om dominans, om hot, om makt och att spelet uppstår som följd av att man befinner sig inom samma intressesfär. Det påverkas också av fördelningen av de kapital som styr de framtida strategierna. Fältets struktur, eller tillstånd, baseras på styrkeförhållandena och rådande strävan att förändra kapitalfördelningen mellan de institutioner som är engagerade.

Också Giddens (1979) konstaterar att oberoende om vi talar om en aktör på personnivå eller en aktör på organisationsnivå, så kan vi använda en gemensam teoretisk modell. Denna modell kan i Giddens analys baseras på dimensionerna betydelsegivning (coding), makt (domination) och legitimitet (legitimacy). Vi kan med hjälp av Giddens kategorier synliggöra att skolan inte enbart existerar som en funktion i relation till sitt samhällsuppdrag att vara en plats för undervisning och fostran, utan att skolan (skolverksamhet) också kan granskas som en organiserad verksamhet som i en sociologisk bemärkelse tar plats i en omgivning. Denna omgivning består av ett nätverk av likadana eller av icke-likadana organiserade verksamheter, samt ytterligare av hierarkier och hierarkiska nätverk. De sociala företeelserna existerar alltid i en relation till tid och rum, och är element i en social struktur (Giddens 1979, ss. 54-107).

Vi återgår nu till frågan om ledarskap, och diskussion om skolledarskap som företräder olika skolformer. Vi noterar i den inledande beskrivningen att pedagogisk verksamhet, betoningen av undervisning och lärande, samt vägar till bildning utgör gemensamma kännetecknande egenskaper för vardera skolformen. Vi kan därtill hänvisa till skillnader mellan skolor och skolformer genom att definiera skolorna i ett sociologiskt perspektiv som organiserade verksamheter, där bland annat betydelsegivning, legitimitet, makt, konkurrens, hierarkier och nätverk potentiellt kan utgör centrala aspekter med avseende på ledarskap. Vi kan också hävda att valet av förhållningssätt (också benämnt paradigm) som vi arbetar utifrån kan handla om ett statiskt paradigm där den nuvarande situationen är given och förändringen är reglerad, eller ett förhållningssätt där förändringsperspektiv analyseras och synliggörs.

### **Synen på ledarskap för skolan inom den grundläggande utbildningen**

En översikt av skolledarskapsforskningen publicerad år 2012 (Alava, Halttunen & Risku, 2012) bildar startpunkten i denna beskrivning. Skribenterna konstaterar till en början att en av de tidiga föreställningarna om ledarskap, också inom skolledarskapsforskningen präglades av idén om den stora ledaren. Denna föreställning av en heroisk ledare har dels rötter i en tidigare samhällsperiod och synsätten på makt och legitimitet, men kan också motiveras med den starka toppstyrning som tidigare centrerade uppgift och ansvar på ledaren. Idén om "The Great Man" har allmänt präglat tidig teoribildning inom såväl skol- som organisationsledarskap (Adams, Susan & Ayman, Roya, 2012, s. 218), (Alava, Jukka, Halttunen, Leena & Risku, Mika, 2012, s. 37).

Den mer systematiska kunskapsbildningen om skolledarskap inleddes i Finland under senare delen av 1990-talet. I detta skede fokuserades skolledarskapsforskningen på frågor om arbetsbördan och uppgiftsinriktningen för de personer som fungerade som rektor för den grundläggande utbildningen, deras visioner och stödformer som rektorsutbildning (Alava, Jukka, Halttunen, Leena & Risku, Mika, 2012).

Dessa tidiga studier har ofta varit tekniska och praktiskt inriktade och har eventuellt haft förebilder i svenska motsvarande studier, jfr t.ex. (Lundgren U. P., 1986). De svenska studierna har haft en viss förankring i ramfaktorteorin och utgått från tankekonstruktionen att beskriva premisser som reglerar de yttre ramarna för rektors handlande. De finländska studierna som hanterat rektors uppgiftsbild, arbetsklimatet i skolan, tidsanvändning m.m. förefaller inte greppa sitt upplägg med stöd i ramfaktorteorin, utan blir enskilda studier och situationsbeskrivningar. Studierna har saknar en analys av de yttre permisserna för rektorsuppdraget, och därför blir de kontextuella aspekterna underförstådda eller förgivet tagna och inte synliggjorda eller problematiserade.

Vi noterar att enligt översikten har en del av forskningen kring skolledarskapet varit inriktad på frågor om rektors arbetsuppdrag och tidsanvändning . Den kontextuella organisatoriska inramningen i betydelsen av den grundläggande utbildningens skola som en del av ett nationellt omfattande utbildningssystem, där skolan är del av en hierarki och underställd en kommunal huvudman, har dock utgjort en underförstådd och icke formulerad kontext. Indirekt har informationen ändå avspeglat rektors belägenhet - situationen att vara en ansvarsperson inom denna kommunala organisationshierarki. Kommunen ansvarar i egenskap av utbildningsanordnare för omfattande styrfunktioner i relation till skolan: ekonomisk styrning (budget), informationsstyrning (information till föräldrar och vårdnadshavare), bestämmelser och riktlinjer som är normativt bindande för skolan (beslut om läsåret, lokal timfördelning och läroplan) samt besluten om utvärdering av skolan (redovisningsskyldighet, resultat-rapportering), beslut om fastigheter och skolnätet, samt beslut om personal och personalpolitik. Detta innebär att rektor och skolan befinner sig innesluten i en hierarki, som i hög grad har gemensamma styrfunktioner för skolans verksamhet.

Med stöd av Giddens modell om kategorisering av sociala organisationer (Giddens, 1979) kan vi ta fasta på aspekterna dominans (makt), legitimitet och signifikans (betydelsegivning). Vi kan anta att det förekommer variationer i form av vilka uttryck dessa tre dimensioner; dominans, legitimitet och betydelsegivning tar sig, och vi kan utgå från att detta skapar effekter i en organisationshierarki med påföljder inom områden som grad av samstämmighet, alternativt områden med former av konflikter och motsättningar. Rektor för en skola inom den grundläggande utbildningen kan således befinna sig inom en hierarki som kan fungera samstämmigt och därmed sannolikt avlastande och stödjande i relation till arbetsuppgiften, - eller i en hierarki där situationer av motstridiga intressen råder, en hierarki som är konfliktskapande och resurskrävande. Påföljderna av den kontextuella situation, att befinna sig inom en större hierarkisk organisation, kan således få olika konsekvenser.

Översikten av skolledarforskningen (Alava, Halttunen, & Risku, 2012) fäster uppmärksamhet vid de longitudinella förändringarna i relation till rektorsfunktionen och beskriver de centrala formella förändringar som fått

avgörande konsekvenser för rektorsuppdraget. Primärt är detta fråga om förändringar i tekniska aspekter av ledarskapet, men det får även konsekvenser för uppfattningen av rektorskapets betydelse och har därför en illuminativ dimension (jfr. Gunter, 2005). Den första punkten i översikten om brytningsskeden som uppstår kring villkoren för rektorsuppdraget och styrningspolitiken av skolan, och betecknar åren 1978 och 1999 som centrala förändringsår.

Det första förändringsskedet infaller år 1978 (Alava, Halttunen & Risku, 2012), när de centrala arbetsvillkoren förändras för rektorerna vid stora skolor – högstadier, gymnasier och stora lågstadier, i och med att man frångår en anställning baserad främst på undervisningsskyldighet och inför helhetsarbetstid för rektorerna. Detta ger därmed utrymme för framväxten av ett nytt och professionellt breddat ledarskap, samt skapar förväntningar på utökad fortbildning och utvecklad kunskapshantering som följd. En följande förändring av lagstiftningen 1999 innebär att ökad beslutanderätt förts till kommunerna och skolorna (timresurs, verksamhetsidé, pedagogiska arbetssätt, utvärdering) och medförde ett förändrat ledarskapsuppdrag för rektorerna. I det tidigare skedet ansvarade rektor för förverkligandet av beslut och riktlinjer som fattats högre upp i hierarkin. Från början av 2000-talet skulle verksamhetens inriktning och genomförandeformer ske enligt lokala överväganden och lokala beslut, även om de allmänna ramarna fastställdes på nationell nivå. Tillsammans innebär dessa båda en fundamental förändring av ledarskapsuppdraget för skolan, med konsekvenser för rektor, för skolan som en organiserad arbetsgemenskap och för skolan inom ramen för den kommunala beslutsorganisationen, dokumenterad bland annat i forskning om utvecklingen av skolans utvärdering (Svedlin, 2003). I forskningsöversikten kommenterar skribenterna detta med att betona framväxten av ett delat ledarskap och ökade krav på ledarskap för kunskapshantering (Alava, Halttunen & Risku, 2012).

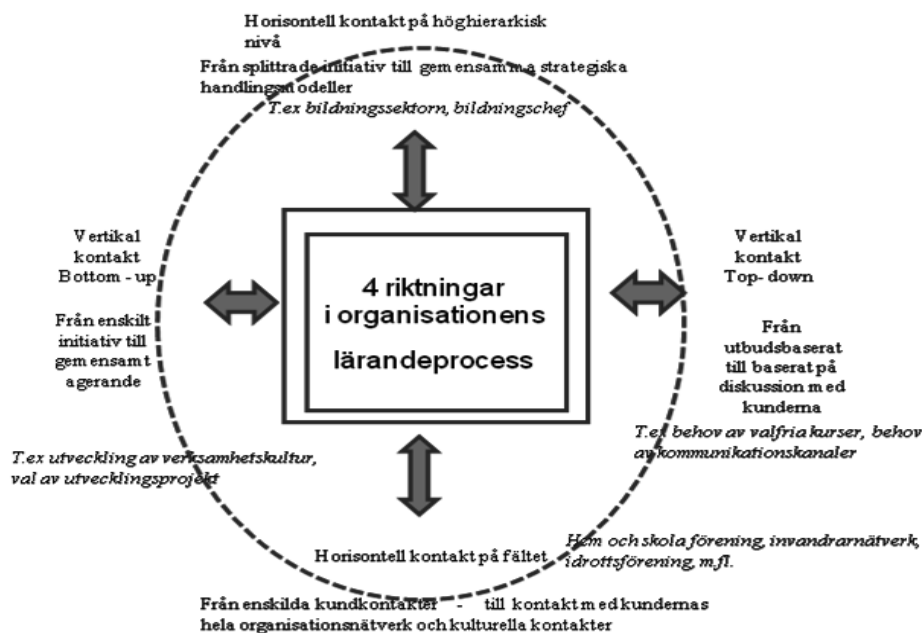
Forskningsöversikten beskriver dessa förändringar som en paradigmförändring gällande uppfattningen av ledarskap, och grundar detta på en förändring i omvärldsuppfattning. Denna förändring uppstår till följd av en ökad globalisering, inklusive glocalisering med lokal prägel, en förändringssnabbhet som försvårar prognostisering, en framväxande nätverksverkande virtuell värld. Denna paradigmförändring stipulerar växande krav på att skolans ledarskap bör vara framtidsorienterad och framtidsskapande (Alava, Halttunen & Risku, 2012). Vi återkommer till detta tema nedan.

Konsekvenserna av det brytningsskede som här inträffar under 1990-talet är en mycket relevant förändring, som tål att granskas och noggrannare diskuteras. De krav på en lokalt förankrad skola som uppstod efter 1990-talet, har förutom diskussionen om delat ledarskap inom skolan, även haft andra följder.

## Exempel på förändrad belägenhet, den grundläggande utbildningen

I den tidigare forskningen har skolan som organisation ofta karaktäriserats med uttrycket "loose coupling", myntat av Weick, då inom ramen för en regelstyrd skoltradition. Den löst sammankopplade organisationen betecknade situationer där förändringar i organisationen, endast långsamt eller i liten grad implementerades och påverkade verksamheten (Horne, 1992; Pugh & Hickson 2007). Under senare tid har denna situation omtolkats och kan beskrivas som exempel på ett löst reglerat system där det finns mera plats för "selling" (jfr. Moos, Krejsler & Kofod, 2008). Detta leder till att skolan får sätta betydligt mer resurser på att "sälja" och motivera "legitimera" sin verksamhet, i den nya situation där skolans verksamhet i mindre grad är reglerad från nationell nivå. Och omvänt – skolans verksamhet blir samtidigt i högre grad ifrågasatt, eftersom det ingår lokala valmöjligheter och verksamhetens utformning är i mindre grad "given" på förhand.

I de tidigare avsnitten har fokus varit på att beskriva hur ledarskapet uppfattats och gestaltats inom forskningen. Vi kan dock se att problematiken kring delat ledarskap, "selling" och betydelsegivning återfinns som konkreta utvecklingsprojekt i till enskilda skolor.



Figur 1. Arenor för dialog och för att utveckla best practices (enligt Arnkil, 2009)

Ett konkretiserande exempel ges av Soini, Pyhältö & Pietarinen (2010) och Soini, Pyhältö, Pietarinen, & Huusko (2009). Forskargruppen tillämpar till väsentliga delar analyser och tillvägagångssätt som Arnkil m.fl. utarbetat med stöd av Yrjö Engeströms forskning utvecklande arbetsforskning (fi: kehittävä



työntutkimus). Erfarenheterna av deras arbete visar att det lokalt delegerade ansvaret understryker att ledarskapsfrågan bör studeras och analyseras som en systemhelhet. Utvecklingen av skolans verksamhet kräver aktiva kontaktytor och utformning av genuin kommunikation och samarbete. Detta bör ur skolans synvinkel ske i flera riktningar (bl.a. bildningsadministrationen, samarbetsskolor, föreningar och organisationer) och präglas av en gemensam strävan att uppnå en tillräcklig samsyn. Som utvecklingsprocess är dessa aktivt pågående och konstituerar sig i en kontinuerligt pågående utveckling. Se figur 1, Arenor för dialog och för att utveckla best practices, som betonar dialogen med omvärlden i syfte att skapa och bevara företroendefulla och fungerande kontaktytor (Arnkil, 2009).

### **Uppfattningar om ledarskap för folkhögskolan**

Vilka paralleller kan vi då dra mellan den kunskap som skapats utifrån forskningen om ledarskap för den grundläggande skolan och det vi känner till om folkhögskolan? Kan vi genom denna kontrastering bidra till en större tydlighet i karaktäriseringen av folkhögskolans ledarskap?

Vi inleder med noteringar som handlar om de kontextuella ramarna. Inom dessa aspekter är det nödvändigt att notera avvikelser. Rektorn för en folkhögskola kan inte i jämförbar utsträckning betraktas vara del i en organisationshierarki. Folkhögskolorna upprätthålls vanligen av en privat förening (t.ex. garantiförening) eller stiftelse, även om enskilda kommunalt ägda folkhögskolor också existerar). De yttre utmaningar som ledarskapet för folkhögskolan möter kan synliggöras med hjälp av två av de av Giddens nämnda dimensionerna; legitimitet och betydelsegivning. Dessa är områden som folkhögskolan har att erövra och etablera sig inom, eftersom de inte är givna genom en "isomorf" struktur (enhetlig, kompatibel med omgivningen, jfr. DiMaggio & Powell, 1991), eller genom att vara del av en övergripande hierarkisk organisation som till exempel genom sin auktoritet ger verksamheten ett berättigande. Folkhögskolans flexibilitet, rörlighet och förmågan att inneha olika utbildningsfunktioner (jfr. Libero – roll i fotbollsterminologi) ökar utmaningen, och eventuellt spänningen, i att etablera sig och att i omgivningen erhålla ett yttre berättigande. Denna legitimitet uppstår för folkhögskolan främst baserat på betydelsegivningen och bygger på folkhögskolans samhällseliga betydelse och på den meningsfullhet och det värde den enskilda studeranden tillskriver sin tid på folkhögskolan. Folkhögskolans förmåga att tydligt kommunicera och förmedla verksamhetens syfte, att beskriva verksamhetsformerna och skolans betydelse i samhället och för den enskilda människan, är här en central, kritisk faktor med avgörande betydelse.

I studier av beskrivningen av folkhögskolan inom myndighetsdokument (Svedlin, 2013) framkommer att det pågått en långvarig debatt mellan myndighetsnivå och folkhögskolorna som handlat om folkhögskolornas funktion och positionering i relation till de andra skolformerna inom

utbildningssystemet. Denna diskussion och utveckling kan beskrivas och synliggöras som olikheter i förhållningssätt, där ett funktionellt tänkesätt och syn på myndighetsreglerad samhällsutveckling bryts mot ett mer radikal-humanistiskt förhållningssätt och en mer kritisk, konfrontativ syn på samhällsutveckling. Konsekvensen av detta är att folkhögskolan som samhällsorganisation är att betrakta som en organisation vars legitimitet inte är lika självklar och given inom utbildningssystemet, och att folkhögskolan därför får arbeta inom dimensioner av betydelsegivning för att befästa sin verksamhet. I en maktdimension kan vi också synliggöra den komplicerade "hat-kärlek" relationen mellan myndighet och folkhögskolan, som är kännetecknande för en del av de samhällskritiska sociala rörelserna.

Vi kan också identifiera brytningspunkter (förändringar i kontexten i ett longitudinellt perspektiv) som inneburit avgörande förändringar för ledarskapet för folkhögskolan. I ett försök att sammanfatta detta utvecklingsförlopp kan vi notera ett första brytningssskede infaller under början 1990-talet, parallellt med tidsperioden i den ovan refererade forskningsöversikten över den grundläggande utbildningen. De centrala förändringar som påverkat folkhögskolverksamheten ses i direkta förändringar i lagstiftningen om folkhögskolorna, men också som generella förändringstrender eller förändrade förhållningssätt som på omväg och indirekt återverkar på folkhögskolan (effekter av isomorf struktur). I de följande anges några centrala brytningspunkter som förändrat premisserna för folkhögskolverksamheten.

- År 1999 upphör statsandelssystemet och en finansieringsgrund baserad på 80 % av totalkostnaderna, övergår till ett statsbidrag som motsvarar 57 % av det fastställda enhetspriset (Toiviainen, 2002, ss. 46-48), (Määttä, Jouko. & Yrjölä, Pentti, 2001, ss. 21-23).
- Under 2000-talet pågår en utdragen diskussion om folkhögskolans positionering. Diskussionen om folkhögskolans positionering utgick från behovet att legitimera folkhögskolornas samhälleliga uppgift (Svedlin, 2013) revisionsbyråns granskning av folkhögskolorna 2004 (Kansanopistojärjestelmä, 2004). Frågan väckte politiska intressen och bollades åren 2001-2010 i olika utredningar och arbetsgruppsrapporter (Svedlin, 2013; Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009-2012, 2009). Ärendet har i myndigheternas texter hanterats med ett förhållningssätt till folkhögskolans uppdrag och samhällsfunktion som utgår från en statisk eller myndighetsreglerad utveckling (jfr. Burrell & Morgan, 1987) och en planstyrd utvecklingsidé.
- Införandet av riktlinjestudier för studeranden, år 2002. För folkhögskolornas del inriktades detta på befolkningsgrupper som har kort eller otillräcklig utbildning samt till invandrargrupper. Den tankemässiga konstruktion som detta är en del i, handlar dock om att folkhögskolorna lotsas in i en organisering av folkhögskolverksamheten där skolorna redovisar för sina resultat och därigenom

ger undervisnings- och kulturministeriet legitimitet för användningen av statsmedel för folkhögskolorna. Ur ledarskaps synvinkel är dels riktandet av kurserna till en specifik målgrupp (Svedlin, 2013), samt att detta åtföljs av en särskild kvantitativ uppföljning, av central betydelse.

Denna andra brytningspunkt eller paradigmskifte karaktäriseras av den snabba förändringstakten, globaliseringen och den latent dynamiska förändringspotentialen. I enlighet med beskrivningen av detta paradigmskifte (se Alava, Halttunen & Risku, 2012), är detta nödvändigt att betrakta som en genomgripande fråga för hela samhället, inte enbart en ansvarsfråga inom utbildningen.

Globaliseringen kan exemplifieras i termer av a) den globala samtidigheten i informationsteknisk bemärkelse och i realekonomisk gemenskap, b) sammanhanget och det ömsesidiga beroendet, kombinerat med teknologifieringens högrisksamhälle och ökad sårbarhet, c) det livslånga lärandet som ett krav på ständig anpassning och föränderlighet, d) informationsöverflödet som ett ökat behov av att kunna sovra, värdera, skapa meningsbildning och att kompetens att använda och tillämpa (Kristensson Ugglå, 2008).

I denna förändringsprocess som inkluderar hela samhället, blir det därför en utmaning att kunna skapa perspektiv på och konkretisera vad denna förändring för med sig, hur den skall hanteras och vilka eventuella följder som kan uppstå. Globaliseringen kan knappast reduceras till ett särskilt ansvar för en specifik yrkesgrupp. Alla berörs av den, men vi är också beroende av de tolkningar som förekommer och åtgärder som genomförs i samhället generellt. Den diskussion som Alava m.fl. (2012) tar upp betonar de tekniska och praktiska aspekterna som följer av förändringen.

### **Exempel på beskrivningar av folkhögskolans ledarskap**

I en tidigare dokumentanalys (Svedlin, 2013) har beskrivningar av rektorsfunktionen på folkhögskolans analyserats. I dessa förekommer beskrivningar som frammanar en föreställning av folkhögskolans rektor som är skolans centrala gestalt och som med sin person präglar hela folkhögskolan. Denna beskrivning bör dock utmanas och kritiskt ifrågasättas för att ge möjlighet till en ledarskapsanalytisk granskning. Jag applicerar här fyra metaforer ur texterna på rektorsbilden för att ställa denna i ett nytt perspektiv.

#### **1) Den heroiska och visionära rektorn**

Det har funnits en tradition inom den tidiga utvecklingen av det fria bildningsarbetet där rektorsuppdraget skildras som ett heroiskt, visionärt och ett av manliga rollmönster präglat uppdrag. Ledaruppdraget inom den fria bildningen uttrycks genom formuleringar som ”att ha folkbildningen som livsuppgift och att ha en av en personlig övertygelse präglad syn på bild-

ningsarbetet” (Lang, 2011, s. 56). Lang påpekar samtidigt att denna stereotypa och snäva generalisering medförde att, t.ex. kvinnliga rektorer inom arbetarinstitutionen, inte erkändes av sin samtid eller av senare historiker, trots att de banbrytande insatser de utförde för att etablera verksamheten i sin region. (Lang, 2011, s. 56) Finns här således en förväntad rollmodell, som har ett ursprung i tidigare tidsepoker, men som samtidigt är snävare än verkligheten, och uttrycker en idealiserad, stereotyp rollmodell? Dessa beskrivningar kan jämföras med föreställningar ”den stora ledaren”.

## 2) **Den romantiserade ledaren**

Grupper med stark social konformitet och gemensam värdegrund kan skapa en syn på ledarskap som överbetonar ledarens funktion. I detta ingår flera komponenter, t.ex. medarbetarnas tendens av att själva agera enligt rollen efterföljare/beundrare (Ahonen, 2008). Det kan också hända att erfarenheter av ledaren används som förklaringsmodell för att beskriva förändringar och utveckling inom organisationen. Här analyseras ledarskapet som en funktion av interaktionen ledare – efterföljare, i en socialpsykologiskt präglad analysmodell (Pugh & Hickson, 2007; Hosking, 2007).

## 3) **Businessman och VD**

Myndighetsdokumenten från 2000-talet uttrycker en bild av en skola, vars framgång är entydigt beroende av dess rektor, med argumentation om hårdnande konkurrens och om det ekonomiska ansvaret (Määttä & Yrjölä, 2001; Ojakangas & Masonen, 2005). Är rektor egentligen en företagare eller en VD, vars framgång mäts i en fungerande och stabil ekonomi? Är rektorsrollen resultatet av en rationellt uppgjord arbets- och ansvarsfördelning?

## 4) **En funktionell illusion, rektorn som imageskapare**

Till sist kan man fråga om dessa beskrivningar av rektorsuppdraget alls har en reell grund och om det är så att beskrivningarna konstrueras därför att de fyller en funktion. Vilken är i så fall denna funktion? Rent hypotetiskt kan man fundera på om detta att folkhögskolan erbjuder sina studerande en miljö som inte har krav på förhandsställda mål, kan bidra till att osynliggöra eller mystifiera folkhögskolans arbete, jfr Gustavsson (2009, s. 16). Folkhögskolans verksamhet symboliseras därför genom rektorspersonen, som blir en imagemässig symbol, en ikon för den alternativa verksamhetsformen, för det personliga förhållningssättet och det icke systemschematiska bemötandet.

Vi får här fyra olika perspektiv på frågan om varför ett starkt rektorscentrerat ledarskapssynsätt inom folkhögskolan uppstår, och vi kan finna ett visst stöd för dem i texter om folkhögskolor och i ledarskapslitteratur. Folkhögskolans ledarskap är ju samtidigt ett område som endast i liten grad är dokumenterat och beskrivet, och i ännu mindre grad utforskat. Kan vi då med stöd av ledarskapsforskningen kring skolledarskap för den grundläggande utbildningen och applicera dess resultat på ledarskap inom folkhögskolorna?

De avslutande kommentarerna efter denna jämförelse handlar om att vi kan notera en del forskningsresultat som beskriver rektorsuppdrag inom den grundläggande utbildningen på en teknisk eller praktisk nivå. Samtidigt har den kontextuella inramningen varit osynlig eller underförstådd. Genom de exempel som presenterats i denna artikel har framkommit att det i den kontextuella inramningen kan hittas betydande olikheter mellan skolledarskap för den grundläggande utbildningen och respektive folkhögskola. Det finns därmed en låg grad av transfer mellan ledarskapsresultat för den grundläggande utbildningen och ledarskap för folkhögskolorna, när det gäller denna praktiska nivå. Den förändringsprocess som är nu aktuell ökar likheterna i någon mån mellan de olika skolformerna, särskilt när det gäller behovet att förstärka sin legitimitet i relation till omgivningen.

### **Slutsatser av den analytiska jämförelsen av kunskapen om ledarskap i de två skolformerna**

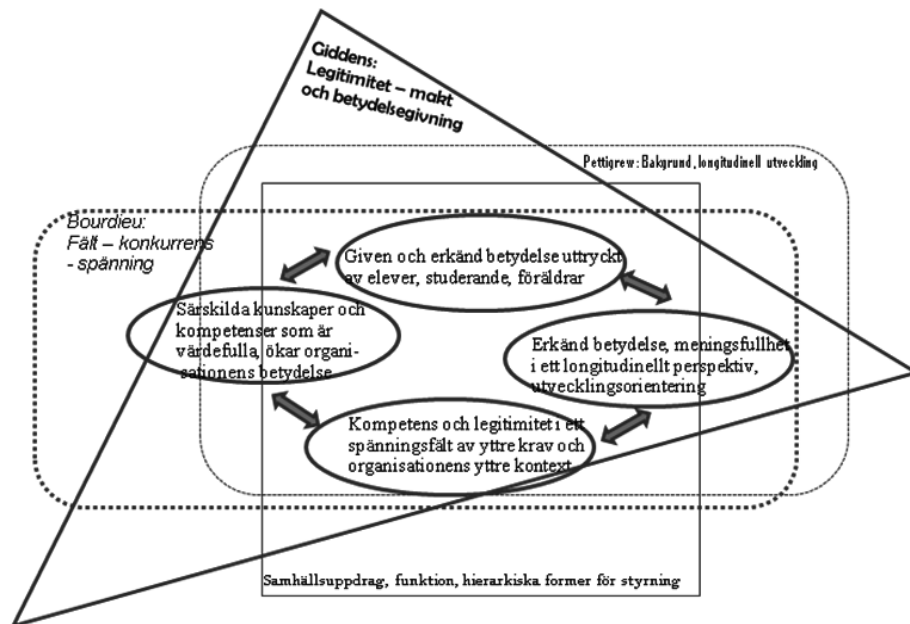
I detta avslutande avsnitt är min avsikt att summera de noteringar som denna jämförelse av skolledarskap inom de två skolformerna ger upphov till. Vi kan konstatera att i denna artikel har synliggörandet av skillnader mellan skolledarskap konstruerats kring a) positionering (se Gunter, 2005) i ett förhållningssätt där organisationen (och ledarskap för denna) betraktas som stann i förändring och noterar spänningsfält inom detta, b) positionering i betydelsen av att väga in kontextuella faktorer, utgående från att skolan definieras som en organisation i den samhällsliga sociala strukturen. Denna senare punkt är en utvidgad tolkning i relation till presentationen gjord av Gunter (2005).

Den inledande skolledarskapsforskningen – om vi frånser den romantiska ”The great leader” perioden, präglades av ett tekniskt intresse för skolledarskapsuppdraget. Vi ser detta dokumenterat i de undersökningar som granskar rektors tidsanvändning, rektors rätt (juridisk rätt) att ta beslut i olika sammanhang och rektor i relation till lärargruppen. Min slutsats är att detta perspektiv på ledarskapet för skolan har sin grund i ett intresse för premisserna för ledarskapsfunktionen, utgående från ett tänkesätt besläktat med ramfaktorteorin, beskriven av U. P. Lundgren (1999). Studier av denna karaktär har bland annat beskrivits i publikationen *Att organisera skolan*, där skolans organisation gestaltas som formad av en byråkratisk del, en pedagogisk del och en legitimerande del (Lundgren, 1986, s. 71). Ramfaktorteorin har fungerat som en tankekonstruktion (basmodell) där designen är att ställa på teoretisk grund fastställda ramfaktorer i relation till process och till resultat (Dahllöf, 1999). Man kan också se att dessa studier utformat ramfaktorerna, i gestalten av premisser för rektorernas arbete, utifrån ett resonemang om avsikten, syftet i handlingen och eventuella existerande begränsningar av dessa. Detta sätt att analytiskt närma sig människors handlande kan jämföras med den analys av personens intention och förhållningssätt, i relation till handlingens sociala eller situationsbetingade premisser som beskrivits i publikationen *Practical reason* av filosofen von Wright (1983), (se även

Lindblad, Linde & Naeslund, 1999). Ledarskapsuppdraget har i Figur 2 och 3 visualiserats i en icketraditionell form, en utformning som inspirerats av Boonstra (2013).



Figur 2. Aspekter av betydelse för ledarskapet för en organisation i förändring (med stöd av Boonstra 2013)



Figur 3. Fyra potentiella utgångspunkter för teoribildning i avsikt att synliggöra en skolas kontextuella inramning.

De finländska studier som granskat rektorsuppdraget har inte synliggjort den inramning som utgör den yttre kontexten (till exempel i form av en tolkning av ramfaktorteorin) och har således inte konstruerats med insikten om att relatera beskrivningen av rektorshandlingar i en kontextuell inramning, med undantag för till exempel Soini m.fl. (2009, 2010). Den ytligt sett homogena (isomorfa) strukturen inom den grundläggande utbildningen medför att kontextuella aspekter utelämnas, med följderna att ledarskapsforskningen med avseende på möjlighet att överföra resultat mellan olika skolor och skolformer blir svag. Kunskapen om ledarskap inom skolan blir genom detta kontextindifferent och löper därmed risk att som Pettigrew konstaterat (Collins, 2000) inneha en svag generaliserbarhet.

För att förändra denna situation kan vi med större tydlighet utveckla forskningen så att ledarskapet positioneras i sitt sammanhang, för att sedan granskas enligt specifika aspekter. Hur kan då faktorer i den yttre kontexten anknytas till teorier om ledarskap? Att förhållningssättet förändras från att se företeelsen som en reglerad (eller tom statisk) organisationssituation till en uppfattning av ledarskap för en organisation i förändring (jfr. Burrell & Morgan), förstärker naturligtvis intresset för kontextuella faktorer. Den senaste tidens diskussion om transformativt ledarskap inom utbildningen i tolkningen av ledarskap som uttrycker social rättvisa (Shields, 2010) är ett exempel på att återföra frågor om betydelsegivning, som det centrala temat inom ledarskap. Ett annat exempel är Boonstra (2013), som konstaterar att förändring (egentligen kulturell förändring) i en organisation, är i första hand en fråga om identitet och betydelsegivning, i högre grad än en fråga om förändringar i beteende och handling. Betydelsegivandet utgör en utgångspunkt baserad på en annan grund, än förväntningarna på framtidsorientering och framtidsskapande.

Denna text har utgått från forskning om skolledarskap inom den grundläggande utbildningen, versus folkhögskolan. Min förhoppning är att de noteringar som har formulerats under denna genomgång kan komma till användning också i jämförelser mellan andra skolformer, till exempel yrkeshögskolor, högskolor, yrkesläroanstalter, gymnasier i granskning i relation till varandra och internt inom gruppen.

Med stöd av denna genomgång är avsikten att jämföra kunskapen om rektorsuppdraget inom den grundläggande utbildningens skolor med motsvarande uppdrag för en folkhögskola. Vi kan notera att de i första skedet noterade likheterna i uppdragen, förändras när man tar in en bredare beskrivning av den longitudinella utvecklingen, när man noterar spänningar mellan organisationer på ett sociologiskt plan och när man noterar vad som bildar utgångspunkt för betydelsegivning. Ledarskap för folkhögskola och skolan inom den grundläggande utbildningen innebär således att frågan om betydelsegivning utgår från helt olika grund. Folkhögskolorna kan inom bildningens område karaktäriseras som fria arenor (inte myndighetsstyrda) som formulerar betydelsegivning inom bildningen med utgångspunkt i sin

värdegrund och pedagogiska grundsyn, att jämföra med den fria arena som utgörs av massmedia och pressens yttrande frihet.

Kunskapen om ledarskap har växt fram ur intresset för den stora ledaren med enastående personliga egenskaper, för att småningom leta sig fram till ledaren inom gruppen som i en gemenskap utvecklar sin förståelse av sitt uppdrag och sin tolkning av omvärlden.

## Litteratur

- Adams, S. & Ayman, R. (2012). Contingencies, context, situation and leadership. I: D. Day & J. Antonakis, (Red.), *The nature of leadership* (2:a uppl.). London: Sage.
- Ahonen, H. (2008). *Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen – tilannekatsaus*. Helsingfors: Opetushallitus, Muistiot 2012:3.  
[http://www.oph.fi/julkaisut/2012/muuttuva\\_oppilaitosjohtaminen](http://www.oph.fi/julkaisut/2012/muuttuva_oppilaitosjohtaminen) den 1 8 2012
- Arnkil, R. (2009). Siltoja yli kinkkisen virran: hyvien käytäntöjen leviäminen työyhteisössä. I: K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (Red.), *Yhteisöllisyys. Siltoja yli kinkkisen virran: hyvien käytäntöjen leviäminen työyhteisössä. Aikuiskasvatuksen vuosikirja* (ss. 325-352). Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Boonstra, J. J. (2013). *Cultural Change and Leadership in Organizations*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Broady, D. (1999). Det svenska hos ramfaktorteorin. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 111-121.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1987). *Sociological paradigms and organizational analysis: Elements of the sociology of corporate life*. London: Gower Publishing.
- Collins, D. (2000). *Organizational change: Sociological perspective*. London: Routledge.
- Dahllöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet - en tillbakablick. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 5-29.
- Day, D. & Antonakis, J. (Red.). (2012). *The nature of leadership* (2:nd uppl.). London: Sage.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (Red.). (1991). *The new institutionalism in organizational analysis*. London: The University of Chicago Press.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis*. London: Macmillan.
- Gunter, H. M. (2005). Conceptualizing research in educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 165-180.
- Gustavsson, B. (2009). Folkhögskolans praktiker i ett historiskt perspektiv. I: B. Gustavsson, G. Andersdotter, & L. Sjöman (Red.), *Folkhögskolans praktiker i förändring* (ss. 17-34). Lund: Studentlitteratur.



- Horne, S. (1992). Organisation and Change within Educational Systems: Some Implications of a Loose-coupling Model. *Educational management and Administration*, 20(2), 88-98.
- Hosking, D. M. (2007). Not leaders, not followers: a postmodern discourse of leadership processes. I: B. Shamir, *Follower-centred perspectives on leadership* (ss. 243-263). Information age publishing.
- Kansanopistojärjestelmä (Vol. Tarkastuskertomus 81/2004). (2004). Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.
- Kristensson Uggla, B. (2008). Who is the lifelong learner? Globalization, lifelong learning and hermeneutics. *Studies in philosophy and education*, 27(4), 211-226.
- Lang, T. (2011). *Myyttisestä sankarirehtorista opistoäidiksi ja manageri Sukupuolen näkökulma kansalais- ja työväenopiston johtajuuteen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 235.
- Lindblad, S., Linde, B., & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 93-109.
- Lundgren, U. (1979). *Att organisera omvärlden - en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 31-41.
- Lundgren, U. P. (1986). *Att organisera skolan - Om grundskolans organisation och ledning*. Stockholm: Liber utbildningsförlag.
- Manninen, J. (2010). Sopeuttavaa sivistystyötä? *Aikuiskasvatus*, 30(3), 164-174.
- Moos, L., Krejsler, J. & Kofod, K. (2008). Successful principals: telling or selling? On the importance of context for school leadership. *International journal of Leadership in education*, 11(4), 341-352.
- Määttä, J. & Yrjölä, P. (2001). *Perinteen ja nykyajan puristuksessa: kansanopistojen arviointi*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ojakangas, J. & Mäsonen, A. (2005). Toimiiko peräsin, jos lasti siirtyy? I: S. Virtanen, & V. Marjomäki (Red.), *Kansanopistokirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Pettigrew, A. M. (1990). Longitudinal field research on change: theory and practice. *Organization science: A Journal of the Institute of Management Sciences*, 1(3), 267-292.
- Pugh, D. S., & Hickson, D. J. (2007). *Writers on organizations*. London: Sage.
- Shields, C. M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). "Jaksamista ja oppimista muuttuvassa perusopetuksessa" - tutkimushankkeen (2007-2009) loppuraportti. [http://www.tsr.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=13109&name=DLFE-2029.pdf](http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-2029.pdf) den 1 Augusti 2012
- Soini, T., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Huusko, J. (2009). Rakenteet ja pedagogiikka koulun kehittämisessä – vuoropuhelu vai kaksintaistelu? *Hallinnon tutkimus*, 28(4), 27-42.

- Svedlin, R. (2003). *Utvärdering i skolan – mellan skolutveckling och styrpolitik*. Forskningsrapport 185. Helsingfors: Helsingfors universitet, Pedagogiska institutionen.
- Svedlin, R. (2013). *Folkhögskolans positionering i utbildningens landskap och folkhögskolans ledarskap*. Opublicerat manuskript.
- Toiviainen, T. (2002). *Vapaan sivistystyön visiot - Castrénilaista laatuviiniä uusissa tammitynnyreissä*. Helsinki: Helsingin kaupungin suomenkielinen työväenopisto.
- Opetusministeriö (2009). *Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009-2012*. Helsingfors: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:12.
- von Wright, G. H. (1983). *Practical reason*. Oxford: Blackwell.

# Det hållbara ledarskapets komplexitet: En etisk utmaning för utbildningssektorn

Lili-Ann Wolff

*Hållbart ledarskap* är ett begrepp som allt oftare dykt upp i utbildningssammanhang de senaste åren. Att definiera begreppet är dock inte lätt, eftersom det uttolkas på vitt skilda sätt i olika kontexter. Detta kapitel är därför för det första skrivet för att klargöra förvirringen och underlätta förståelsen för detta mångtydiga begrepp. För det andra vill jag visa hur begreppet ofta används med en mer omfattande innebörd utanför utbildningsfältet. En tredje ambition är att framlägga ett diskussionsunderlag till hur begreppet skulle kunna tillämpas även inom utbildningen med en tydligare betoning på etik och hållbarhet.

Kapitlet startar med en skiss över hur begreppet ”hållbart ledarskap” uppstått, därefter följer en kort beskrivning av mål och metod för denna studie, och fortsätter med exempel på olika definitioner av begreppet. Därefter följer en redogörelse för vilka utmaningar hållbarhetsidén innebär inom utbildningssektorn. Till sist utmynnar kapitlet i en modell som tar fasta på hur olika uttolkningar av hållbart ledarskap skulle kunna syntetiseras och lägga grunden till en målmedveten hållbar utbildning.

## Varifrån kommer idén om ett hållbart ledarskap?

Sedan drygt tjugo år tillbaka har ”hållbar utveckling”<sup>1</sup> blivit ett viktigt politiskt mål som många samhällssektorer mer eller mindre aktivt strävar mot. Populära ord sprids lätt till nya sammanhang och nya begrepp uppstår ur dem. Det är vad som skett med ordet ”hållbar”. I kölvattnet efter begreppet hållbar utveckling har förutom sammansättningen hållbart ledarskap även myntats ”hållbart företagande”, ”hållbar livsstil”, ”hållbar stadsplanering”, ”hållbar marknadsföring”, ”hållbar konsumtion”, med mera. En satsning på hållbar utveckling har blivit en överlevnadsfråga för många företag i en tid då miljölagstiftningen blir allt strängare och konsumenterna blir allt mer miljömedvetna. Hållbarhet håller helt enkelt på att bli ett måste som inga seriösa företag längre kommer undan (se t.ex. Bettridge & Whitely, 2013). Hållbarhet är därmed inte längre *ett* alternativ, utan *den enda* möjligheten. Det finns tillräckligt med vetenskapligt bevis för att naturens gränser inte längre går att överskrida (se t.ex. Worldwatch In-

---

<sup>1</sup> Denna text definierar inte begreppet ”hållbar utveckling”, eftersom det finns uttolkat i så många andra böcker och artiklar, t.ex. Wolff (2011).

stitute, 2014; Wijkman & Rockström, 2012), trots att en del skeptiker fortfarande tvivlar. Till de största hoten mot vår planet hör klimatförändringarna. Forskare har räknat ut att världens befolkningsmängd som nu är ca 7,3 miljarder i mitten av 2015 kommer att ha ökat till mellan 9,4 och 10 miljarder till 2050 (United Nations, 2015). Det för med sig en snabbt ökad press på redan sinande naturresurser och ökade krav på större jämlikhet mellan regionerna. Det sätter också stor press på ledarskapet inom de flesta verksamhetsfält. Det uppstår en efterfrågan på hållbart ledarskap, men det diffusa begreppet är ännu ungt och dåligt utforskat (Lambert, 2011) och därför är studier som den här av elementär betydelse.

## Mål och metod

Den här studien om hållbart ledarskap bygger på en begreppsanalys. Begreppsanalys är ett samlingsnamn för forskningsmetoder där begrepp, inklusive deras karaktär och släktskap med andra begrepp utreds (Nuopponen, 2010a). En målsättning är att klargöra något slag av begreppsförvirring eller otydlighet. De många olika varianterna av metoder har därför utvecklats för att skapa reda i de begrepp som används inom forskning och praxis. Begreppsanalyser har sitt ursprung i filosofin, där t.ex. Bertrand Russell och G. E. Moore har starkt påverkat senare begreppsanalytiker. Ibland följer forskaren en strikt metod och då är det fråga om en systematisk begreppsanalys. Sådana systematiska steg för steg processer har under senare hälften av 1990-talet utarbetats av bl.a. John Wilson, L.O. Walker och K. C. Avant och B. L. Rogers. Nuopponen (2010a, 2010b, 2011) har i flera artiklar jämfört olika metoder, beskrivit hur begreppsanalyser kan utföras och utarbetat egna modeller som analysinstrument. Hon baserar sin forskning på analysmodeller som tillämpas inom dels företagsekonomi och dels vårdvetenskap. I den här texten presenterar jag resultatet av en analys som bygger på stegen: 1) definiering av mål och avgränsning, 2) sökande en allmän idé om hur begreppet används inom området, 3) insamlande av material, 4) utarbetande av en preliminär modell för analysen, 5) systematisk analys av materialet, 6) fortsatt analys och konklusioner utgående från målet med analysen, 7) fortsatt forskning (se Nuopponen, 2010b). Den analys som presenteras här är dock närmast ”halvsystematisk” och strävar i första hand efter att skapa en första inblick i de många olika uttolkningarna av begreppet, men samtidigt visa hur hållbart ledarskap relaterar till utbildningspolicy. Steg 4, 5 och 6 i analysen kan därför ännu vidareutvecklas och systematiseras djupare i och med att undersökningen går vidare i steg 7.

Datainsamlingen bygger på en studie av ett stort antal webbsidor, böcker och artiklar som beskriver och diskuterar begreppet. Jag har studerat definitioner från bland annat forskningsrapporter, kursmarknadsföring och kursbeskrivningar och åskådliggör detta med exempel från tre olika kontexter. Studien har inga ambitioner på att vara heltäckande, eftersom det är en omöjlighet med tanke på det stora utbudet av källor som diskuterar ledarskap ur ett hållbarhetsperspektiv. Jag har därför valt att hellre demonstrera mångfalden än söka en

exakt definition. Inte heller har jag strävat efter att komma fram till en ny eller koncentrerad tolkning. Den här texten presenterar både exempel på likhet mellan de olika definitionerna på hållbart ledarskap och exempel på hur de skiljer sig från varandra. Jag anser det också befogat att diskutera närbesläktade och överlappande begrepp, såsom det närstående begreppet "ekoledarskap". Ett annat intresse har legat på att studera i vilken mån de olika definitionerna av hållbart ledarskap sammanfaller med begreppet hållbar utveckling<sup>2</sup> och diskutera detta specifikt ur utbildningssynvinkel. Slutligen är en viktig målsättning med denna text att stimulera läsarens egna reflektioner och bidra till nyskapande och idébyggen som förhoppningsvis även kan implementeras i reell utbildningspraxis.

## **Olika definitioner av hållbart ledarskap**

Då man börjar utforska vad ett hållbart ledarskap egentligen innebär, så hamnar man snabbt in i en djungel av tolkningsalternativ, eftersom detta begrepp i likhet med hållbar utveckling är synnerligen komplext. Begreppet hållbart ledarskap kan således avse ett ledarskap som i hög grad hänför sig till idén om "hållbar utveckling", medan en sådan koppling ibland helt saknas. Inte minst i utbildningssammanhang utnyttjas det slagkraftiga i ordet "hållbar" fram "för ledarskap" till att uttrycka något som inte har särskilt mycket med hållbar utveckling att göra. Ordet "hållbar" får i stället i huvudsak stå för ett *långsiktigt* och *stabilt* ledarskap. Det är dock inte bara ordet "hållbar" i begreppet hållbart ledarskap som tolkas på många olika sätt, utan det gör även ordet "ledarskap". Ibland är det en enskild eller några enskilda ledare som avses, ibland handlar ledarskapet om medlemmarna i en hel organisation och ibland gäller det ledarskap på ett ännu bredare, även globalt, samhällsplan och innefattar allt från policy till praxis. För att visa denna mångtydighet presenterar jag först exempel från företagsvärlden, sedan från några andra organisationer och till sist från utbildningssektorn (skola). De olika verksamhetsfälten överlappar delvis varandra, eftersom till exempel vissa ideella föreningar betjänar vinstbringande företag och universiteten kan erbjuda utbildning för företagsekonomer.

## **Hållbart ledarskap i affärsföretag**

*Hållbart ledarskap* som begrepp har snabbt blivit synnerligen populärt inom företagsvärlden, och ofta då med en koppling till hållbar utveckling, men som redan påpekats är detta inte alltid fallet. Ett gemensamt drag för uttolkningarna är snarare att man söker en ledarskapsmodell som bryter med organisationsteorier som ser ledarskap som något statt i en allt snabbare förändring och i stället söker något mera stabilt. I nedanstående text presenterar jag i huvudsak exempel från en webbsida och två böcker.

Bland alla de många nya webbsidor som intresserar sig för hållbart ledarskap återfinns *Edge Equilibrium*<sup>3</sup>, som är namnet på en brittisk konsultfirma som upprätthålls av ett nätverk med över 40 experter och aktörer. På *Edge Equilibrium*s hemsida ses hållbart ledarskap ur ett företagsperspektiv och där presenteras en mångfacetterad bild av begreppet:

Hållbart ledarskap uppmärksammar det komplexa ömsesidiga beroendet mellan individer, affärsverksamhet, handelsmarknad, samhället och ekosystemet, med ambitionen att organisationerna skapar framgång och socialt värde likväl som långsiktig kommersiell framgång medan de skyddar den miljö som vi alla är en del av.<sup>4</sup> (Edge Equilibrium, 2012, övers. Wolff)

Ovanstående citat visar en strävan mot att beakta många perspektiv samtidigt som man siktar mot två huvudsakliga mål, såväl framgång för företaget som miljöhänsyn. Hållbarhet handlar då om att hitta balans mellan många olika intressen och intressenter, inte bara i dag, utan även i framtiden.

I boken *The positive deviant: Sustainability leadership in a perverse world* framför Sara Parkin (2010) en holistisk syn på hållbarhet när hon pratar om ”hållbar läskunnighet” som en viktig ingrediens i ett hållbart ledarskap och hon skiljer mellan ledarskap för något annat och ledarskap för hållbarhet i bemärkelsen hållbar utveckling:

Ledarskap för hållbar utveckling handlar definitivt om att föreställa sig en bättre framtid, men inte en som begränsas av en organisatorisk eller geografisk gräns, som ledarskap i allmänhet. Det gäller något mycket större än en individ och hennes eller hans organisation eller ens familj och land. Det är med tanke på ett större välbefinnande som omfamnar allt liv på Jorden, inklusive hela mänskligheten och kommande generationer.<sup>5</sup> (Parkin, 2010, s. 4, övers. Wolff)

Det här kan förefalla odefinierat – vad är en bättre framtid och större välbefinnande och vem gäller det? För Gaely Avery och Harry Bergsteiner<sup>6</sup> (2011) handlar det inte riktigt om omfamnande, trots att de också pratar om nya utma-

---

<sup>3</sup> Ordet ”equilibrium” används såväl inom ekonomi som inom miljövärd för att beskriva ett stabilt tillstånd.

<sup>4</sup> “Sustainable leadership’ recognises the complex interdependency between individuals, business, markets and society and the eco-system, with the aspiration that the organisation creates prosperity and social value as well as long term commercial success, while protecting the environment in which we are all participants.”

<sup>5</sup> “Leadership for sustainable development (SD) is definitely about imagining a better future, but not one that is constrained by an organizational or geographical boundary, as most leadership is. It is for something far greater than an individual, his or her organization, or even family and country. It is for a greater good that embraces all life on Earth, including all humanity and future generations.”

<sup>6</sup> Grundarna av *Institute for Sustainable Leadership*, Gaely Avery och Harry Bergsteiner, började forska och undervisa om hållbart ledarskap 1997. Institutet är en frivilligorganisation som sprider forskningsbaserad kunskap om hållbart ledarskap till både företag och organisationer.

ningar som klimatförändringar, delat samhällsansvar, osäkra finansmarknader, samt brist på bränsle, mat och vatten. Deras definition av hållbart ledarskap låter så här:

Hållbart ledarskap handlar om varför några företag kan behålla sin ledande position inom sin bransch oberoende av vad som händer omkring dem. Varför dessa firmor får övertaget om sina medtävlare i det långa loppet – medan de överlever krig, depressioner, lågkonjunkturer, oljekriser och intensiv global konkurrens. Varför de kan anpassa sig till förändringar på marknaden, regleringar, konsumentbeteende och teknologi och många andra utmanande händelser och fortsätta att blomstra.<sup>7</sup> (Avery & Bergsteiner, 2011, s. 1, övers. Wolff)

Tyngdpunkten i ovanstående citat ligger alltså på hur ett företag ska lyckas hålla sitt skepp segeldugligt och nå hamn trots att det hela tiden omges av faror som hotar att sänka det. Det ledarskap Avery och Bergsteiner (2011) förespråkar, är emellertid inte bara inriktat på ensidig profit, utan de är kritiska till en alltför trångsynt inställning till ledarskap som bara fokuserar på att maximera aktieägarnas vinst på kundernas och konsumenternas bekostnad. För att åskådliggöra ett sådant ledarskap använder de metaforen ”gräshoppor”, som med sin självcentrerade framfart snabbt kan ödelägga ett helt fält. Som kontrast begagnar de metaforen ”honungsbin”, som har ett utvecklat socialt system där individerna har specialiserade uppgifter och tillsammans föder hela sitt samhälle samtidigt som de också håller sin omgivning vid liv. På samma sätt sätter Avery och Bergsteiner företag vars överlevnad och framgång på sikt leder till miljökatastrofer och utarmning av andra livsformer i relation till företagsverksamhet som beaktar hela samhällets överlevnad i ett framtidsperspektiv. En viktig grundsten i ”honungsbiföretagets” strategi är nämligen etik. Det betyder att aktieägarnas intressen inte kan överskugga producentländernas rätt till en ren natur och producenternas rätt till drägliga anställningsförhållanden. En större omtanke om såväl människor som övrig natur ger större garanti för en fortsatt produktion, enligt Avery och Bergsteiner.

Avery och Bergsteiner (2011) ger definitivt ledarskapet en bred innebörd och går utöver den enskilda ledaren eller elitgrupper in på faktorer som principer, processer, praxis och värderingar i sin beskrivning av det hållbara ledarskapet. I deras tolkning handlar effektivt ledarskap om interaktionen mellan individerna, andra intressenter, systemet och omvärlden. Av betydelse är då också hur företagen och organisationerna allokerar sina resurser, både finansiella och mänskliga. Ofrånkomligt kommer man in på etiska principer, men även trovärdig kommunikation. På *Dirikka 2012+* projektets hemsida (se nedan) skriver

---

<sup>7</sup> “Sustainable leadership is about why some businesses stay at the forefront of their industry, no matter what is going on around them. Why these firms outperform their peers over the long term – while surviving wars, depressions, recessions, oil crises and intense global competition. Why they can adapt to changes in markets, regulations, consumer behavior and technologies and many other challenging events and continue to flourish. “

Soininen (2012) att det uppstått en tävlan om vilka företag som bäst kan argumentera (med eller utan siffror) för hur hållbar deras verksamhet är. Ibland urartar den här tävlan till rena smutskastningen, enligt Soininen. För att komma ifrån osakligheter efterlyser han grundläggande förändringar av verksamhetskulturen och då blir etiskt övervägd kommunikation väsentlig. En hållbar bild av företaget kan inte bygga på oetiska principer. Det samma gäller förstås många typer av organisationer, och härefter beskrivs hur några andra än affärsföretag ser på det hållbara ledarskapet.

### **Hållbart ledarskap inom föreningar och frivilligorganisationer**

Även inom föreningar och frivilligorganisationer har begreppet ”hållbart ledarskap” slagit rot. Eftersom det finns många olika slags aktörer inom denna kategori, är också synen på vad hållbart ledarskap innebär mycket olika. För att visa på den bredden beskriver jag först en fackförenings syn på hållbart ledarskap utgående från deras Internetsida för att sedan småningom gå över till exempel från miljörörelsen och böcker där ledarskapet ges en tydlig ekologisk inriktning.

På Finlands ekonomiförbunds, *Sefes*, hemsida beskrivs föreningens målsättning som ”ett bättre arbetsliv” med devisen: ”Konsten att leda och leva ligger i förändringen”. Ledarskapet har en stark framtoning eftersom hälften av föreningens medlemmar arbetar i ledarpositioner. Den första av föreningens fem målförtydligande är formulerad så här: ”Med hållbart ledarskap tacklar man utmaningarna”<sup>8</sup>. Vad hållbart ledarskap vill säga sammanfattas under rubriken ”Kunnande, och tid är hållbart ledarskap”<sup>9</sup>.

Hållbart ledarskap betyder samarbete, mångfald och beaktande av individen i ett långsiktigt och dagligt ledarskap. Hållbart ledarskap innebär kontinuerlig intern dialog och växelverkan. Speciellt i expertorganisationer krävs det mycket av chefen. Hållbart ledarskap kräver långsiktigt tänkande och systematiskt tillvägagångssätt. Hållbart ledarskap kan inte vara en skild gren inom ledarskap utan allt ledarskap skall vara hållbart.

Listan över vad hållbart ledarskap är innefattar bland annat samarbete och respekt för den andra, en strategi som sträcker sig hundra år framåt, en strukturerad tidsanvändning samt att man följer arbetslivets spelregler. På *Sefe* ser man det hållbara ledarskapet som en nödvändighet i en ekonomiskt kärv tid där expertkunskap får allt större betydelse och man betonar därför att allt ledarskap måste vara hållbart. Föreningen betonar också kollektivt arbete och lärande och ett ledarskap som baserar sig på ekonomi, kollektivism, humanism och ekologi. En viktig målsättning med det hållbara ledarskapet är enligt *Sefe* dock också att åstadkomma resultat och främja företagets framgång (jfr. *Edge Equilibrium*).

*Sefe* deltog i projektet *Dirikka 2012+*, som var ett samarbete kring hållbar utveckling mellan studerande från Aalto-universitetet, flera företag, organisatio-

---

<sup>8</sup> ”Kestävällä johtajuudella taklataan haasteita”.

<sup>9</sup> Citatet är hämtat från *Sefes* svenskspråkiga sida.



ner och Esbo stad. Inom projektets verksamhet ordnades bland annat kurser i hållbart ledarskap.

I *Naturvårdsföreningen i Sveriges* framtidsvision utgör hållbart ledarskap en viktig beståndsdel. Visionen har en stark etisk förankring och begreppet ses ur ett tydligt miljöperspektiv:

Ett hållbart ledarskap får världen och människorna att blomstra. Det når uppsatta mål med ett långsiktigt perspektiv, är etiskt hållbart och skapar delaktighet och ansvarstagande hos varje individ. (Naturskyddsföreningen, 2012)

Naturvårdsföreningen har startat ett utbildningsprogram för sina föreningsmedlemmar som de kallar ”kvalificerad diplomutbildning i hållbar utveckling” (se Naturskyddsföreningen, 2012). Programmet är tänkt för personer som vill utveckla sitt ledarskap och fokuserar på att deltagaren ska få öka sin självkänedom och utvecklas personligen, lära sig att kommunicera, hantera konflikter, ge och ta emot feedback, förstå gruppdynamik, kunna leda förändringsarbete samt behärska olika ledarstilar. I utbildningen ingår också kunskap om miljöfrågor. Denna syn på hållbart ledarskap är avhängigt enskilda personer till skillnad från följande exempel, där ledarskapet ses som kollektivt.

I ett ledarskapskoncept som har sin grund i miljörörelsen ser Simon Western (2010) räddningen ur många dilemman världen dras med i dag. Han lyfter fram tre områden där miljörörelsen har kunnat påverka. För det första anser han att detta har skett genom att miljörörelsen väckt till medvetenhet om att naturresurserna hastigt krymper och att en förestående miljökatastrof därför kan bli en realitet. För det andra har miljörörelsen påmint om det moderna samhällets avigsidor, där vissa har fördelar som materiell välfärd, bekvämligheter, möjligheter att resa, rätt till utbildning, hälsovård och lång livslängd, medan många andra samtidigt drabbas av utdragna krig, klimatförändringar och sociala orättvisor. För det tredje, påpekar Western, att miljörörelsen har visat hur nya rörelser erbjuder demokratiska sätt att utnyttja teknologi och snabbt mobilisera krafter via sociala nätverk, som fungerar mycket effektivare än traditionella demonstrationer. Det går inte att förneka att betydelsen av denna form av ledarskap redan har blivit synlig och fenomenet kommer förmodligen att öka med oväntad hastighet i en snar framtid (se Wolff, 2015). Det kan betyda att perifera styrkor småningom kan komma att kunna mobilisera kraft till positiva förändringar även globalt, men det motsatta är inte heller uteslutet, det vill säga hotet om miljöterrorism kan snabbt bli verklighet.

### **Hållbart ledarskap i skolan**

Skolan går fri från strävan att nå toppen till ett högt pris. Goda resultat har börjat ses som viktigare än gott skolklimat. Ett ledord är effektivitet, och svaret för att förverkliga den effektiva utbildningen läggs på de enskilda ledarna (Rinne, Järvinen, Tikkanen & Aro, 2012). I en undersökning som gjorts av Rinne & al. visade det sig att samma fenomen gäller i hela Europa. I och med att effektivitetstänkandet också ställer allt högre krav på skolelever och studerande börjar det uppstå en gruppering av dem som kan anpassa sig till snabb teknisk utveckling och ett livslångt lärande och de som slås ut från systemet

(ibid.). Marknadstänkande har också lett till en motvilja till att rekrytera lärare och ledare inom utbildningssektorn i såväl Europa som USA (se, t.ex. Hargreaves and Fink, 2006) och ger således effekter på alla nivåer inom utbildningen. Två som arbetat mycket aktivt med att utarbeta ett hållbart ledarskapskoncept för skolan är Andy Hargreaves och Dean Fink, därför baserar sig nedanstående text långt på deras tankar.

Hargreaves och Finks erfarenhet av skolledarnas utsatta situation i USA, där en rektor snabbt byts ut om skolan presterar dåligt, fick dem att börja söka andra alternativ till den upptrappade amerikanska skolkapplöpningen och de har framfört idén om ett hållbart skolledarskap. Deras definition av hållbart ledarskap använder dock hållbarhet i högre grad som uttryck för större stabilitet än som en nödvändighet för en hållbar utveckling. Enligt Hargreaves och Fink (2008) var det ingen tillfällighet som gjorde att de skrev sin bok om hållbart ledarskap samtidigt som Unesco utlyste ett årtionde för utbildning för en hållbar utveckling år 2005, men i likhet med Unescos initiativ var inte heller Hargreaves och Finks ansats något hastigt påfund. Deras idéer om det hållbara ledarskapet bygger på 15 års empirisk forskning. De anser att kravet på en hållbar utveckling ställer krav på hållbarhet inom många andra områden – därför anser de att ett hållbart pedagogiskt ledarskap är av stor betydelse lyder så här:

Hållbart ledarskap och hållbar förbättring inom utbildningen bevarar och utvecklar ett djupgående lärande för alla som sprids och varar, och på sätt som inte skadar utan ger positiva resultat för andra, nu och i framtiden (Hargreaves & Fink, 2008, s. 26).

Det Hargreaves och Fink ideligen upprepar är att hållbarhet och hållbart ledarskap bygger på moraliska principer (jfr. också Fullan ovan):

Men när det gäller hållbarhet är själva kärnan allt livs värde och ömsesidiga beroende både som medel och mål. Hållbarhet är definitivt mänskliga och moraliska begrepp och en moralisk metod. (Ibid.)

Hargreaves och Fink ställer upp sju principer för hållbart ledarskap i skolan (2008, s. 27-28):

- Djup - lärande och omsorg om och mellan alla
- Längd - ledarskapet ska kunna överleva trots att ledarna växlar
- Bredd - distribuerat ledarskap
- Rättvisa - ingen tävling mellan individer och institutioner
- Mångfald - sammanhållning genom att främja mångfald
- Resursrikedom - utvecklar materiella och mänskliga resurser
- Bevarande - bygger nytt utan att förkasta det gamla som ännu är användbart

Ingen av dessa sju punkter, som också kunde kallas bildningsideal, tar miljön i beaktande i märkbar grad, men däremot önskar Hargreaves och Fink utöka

Unescos bildningsideal, de fyra grundpelarna för utbildningen, ”lära sig att veta”, ”lära sig att göra”, ”lära sig att vara”, ”lära sig att leva tillsammans”, med en femte, ”lära sig att leva hållbart”:

Med tanke på att vi bebor en miljömässigt hotad planet som vi alla har ansvar för, är den femte pelaren idag lika grundläggande som läs- och skrivfärdighet och matematik. Om vi inte kan lära oss att leva hållbart finns det stor risk för att vi som art inte kan lära – eller leva – över huvud taget, fastslår Hargreaves och Fink (2008, 43).

## Närstående begrepp

Det finns många närstående begrepp till hållbart ledarskap. Till dem hör ledarskap för hållbarhet, miljöledarskap, grönt ledarskap, ekoledarskap och djupsystemledarskap. Här nedan beskrivs enbart de två sistnämnda.

## Ekoledarskap

Western (2010) använder sig inte av begreppet hållbart ledarskap, utan det besläktade begreppet *ekoledarskap* (*ecoleadership*) och han definierar begreppet ”ekoledarskap” som ett ledarskap som beaktar de ekosystem inom vilka företagen lever och arbetar. Han utgår från ett systemtänkande när han definierar vad ett ekoledarskap går ut på:

... ekoledarskap är inte fokuserat på en ledare som definierar sig som miljöengagerad, även om detta spelar en roll. I stället betyder ekoledarskap en relation till de ekosystem inom vilka vi lever och arbetar. Ekoledarskap föreställer sig ledare som agenter utspridda över organisationer (av alla de slag) och som intar ett holistiskt, systematiskt och etiskt förhållningssätt. Ekoledarskap verkar i organisationer som utmärker sig som ”ekosystem inom ekosystem”.<sup>10</sup>

Enligt Western (2010) är det viktigt att den som pratar om ledarskap har en klar bild av vilken typ av ledarskap som gäller. Han använder uttrycket ”ekoledarskap” om det som han ser som det senaste utvecklingsskedet i 1900-talets ledarskapsdiskurs, men enligt honom präglar tre tidigare syner på ledarskap ledarskapsdiskurserna och -praxisen, nämligen synen på ledaren som först *kontrollanten*, sedan *terapeuten*, och därefter *Messias*. Metaforen ”kontrollanten” beskriver ledaren som en person som kontrollerar resurserna i strävan efter att maximera effektiviteten. Detta är en ledarskapssyn som kulminerade omkring år 1900. Under efterkrigstiden på 1950- och 1960-talen blev den ”terapeutiska” ledarsynen aktuell. Den går ut på att se arbetarna som mer än ”maskiner” och bygger på tanken att lyckliga arbetare är mer produktiva. Typiskt

---

<sup>10</sup> ...eco-leadership is not focused on a leader who defines themselves through environmental concerns, although this plays a part. Instead, eco-leadership conceptualizes leaders as being agents distributed throughout organizations (of all kinds) taking a holistic, systematic, and ethical stance. Eco-leadership works in organizations that are conceptualized as “ecosystems within ecosystems.” (Western, 2010, s. 36, Wolffs övers.)

för denna ledarskapssyn är beteendemodifikation genom psykometri, coaching och fokusering på emotionell intelligens. Med ”Messias”-ledaren avser Western ett ledarskapstänkande som uppstod i slutet av 1970- och början av 1980-talet och som går ut på att skapa starka och dynamiska kultliknande organisationer med en karismatisk ledare i toppen. I sådana ledarskapskulturer strävar man efter att såväl enskilda som team ska leva upp till gemensamma visioner. Denna ledarskapssyn har spritt sig från den privata sektorn till den offentliga. Ingen av de tre ledarskapssyner Western beskriver har försvunnit helt, utan precis som han säger lever de ännu kvar sida vid sida och detta komplicerar ledarskapsdiskurserna, eftersom de som diskuterar ”ledarskap”, till och med inom samma kontext, inte nödvändigtvis pratar om samma sak.

I stället för att se ledarskapet som avhängigt enskilda individer i toppen av hierarkiska organisationer, ser Western (2010) kollektiv som ledare. Och kollektivet kan vara såväl valda styrelser och ledningsgrupper som självinitierade aktivistgrupper. Western vill inte heller bara överföra sina ekoledarskapstankar på företag och organisationer, utan han ser dem också som ett alternativ inom samhällssektorn och politiska organ. Likaså kan ledarskapet vara situerat i nationalstaterna eller vara inbäddat i processer och kulturer. Därför anser Western att ett breddande av hela ledarskapssynen till ett ekoledarskap är en väsentlig del av ett nödvändigt förändringsarbete mot en ny *Zeitgeist* som söker harmoni mellan tekniken, människan och naturen och strävar mot ekologisk hållbarhet och social rättvisa. När Western förespråkar ett kollektivt ledarskap menar han således att även grupperingar kan verka för förändringar och stå i bräsch för mer hållbara lösningar inom olika områden (jfr Avery och Bergsteiner, 2011). En stark centralstyrning har ingen framtid i Westerns ekoledarskapsmodell, utan ledarskapet är delat och distribuerat ända ut i periferin<sup>11</sup>.

Ekoledarskap omfördelar ledarskap och makt från centrum till marginalerna, och uppmärksammar det omöjliga i att ”löpa loppet ensam” när vi är beroende av varandra och av planeten jorden. Det finns ingen isolationism i policyn längre, inga undantag, vi är alla förenade och beroende av varandra på såväl mikrolokala nivåer som på makroglobala nivåer.<sup>12</sup> (Western, 2010, s. 42, Wolffs övers.)

## Djupsystemledarskap

Nära ekoledarskapet står också djupsystemledarskapet (*deep system leadership*), som förespråkas av Rian Satterwhite (2010). Han ser inte ledarskap som något hierarkiskt element eller någon bestämd position, utan snarare som en kapacitet och en livsstil som världens befolkning måste anamma för att anpassa

---

<sup>11</sup> Läs mer om center-periferi-teorierna i Sara Frontinis kapitel i den här boken.

<sup>12</sup> Eco-leadership redistributes leadership and power from the center to the edges, recognizing the impossibility of ”going it alone” when we are interdependent on each other and on planet Earth. There are no isolationist policies anymore, no exceptions; we are all connected and interdependent at micro-local levels and at macro-global levels.

sig till det komplexa biologiska system människan är del av. Djupsystemledarskapet är därmed representativt för en tendens inom miljöarbetet att hoppfullt tro på att världens tillstånd. Hur saker förhåller sig visar vad världens befolkning måste göra och att detta i sin tur leder till förändring, det vill säga att människor gör det de måste för helhetens bästa. Att detta inte är någon självklarhet har vi otaliga exempel på. Det intressanta i detta perspektiv är emellertid att genom att ledarskapet skulle mista sin hierarkiska funktion skulle det bli ett pluralistiskt ledarskap, där var och en bli ansvarig, det vill säga makten skulle delas och även synen på makt skulle därmed förändras.

### **Hållbart ledarskap som utmaning för utbildningssektorn**

Utgående från begreppsutredningen i föregående avsnitt beskriver jag nu vad hållbart ledarskap kan innebära i utbildningssammanhang och fokuserar dels på skola (grundläggande utbildning) och dels på universitet. I ingendera kontexten är hållbarhet någon självklarhet. Som ovan framkommit handlar ledarskap om mycket mer än enskilda ledarpersoner och deras ledarpraxis vid en viss tidpunkt. Utveckling av ledarskapet är ett uppdrag som innefattar hela organisationer. Fullan et al. (2004) påpekar att alla utbildningsledare ansvarar för att de studerande engageras intellektuellt, socialt och emotionellt och att ett hållbart ledarskap i utbildningssammanhang strävar längre än att få till stånd tillfälliga resultat och i stället har mer bestående förändringar som mål. Å andra sidan påpekar de också att det är omöjligt att åstadkomma förändringar i utbildningssammanhang genom att enbart satsa på undervisningen och de studerande. Genomgående förändringar kräver insatser på systemnivå och en pedagogik som strävar efter förbättrad kvalitet inom hela organisationen och inkluderar administrationen, ledarna och övrig personal inom samtliga sammanlänkade arbetsenheter. Detta bygger på ett samarbete mellan många ledare som är villiga att kontinuerligt arbeta för utvecklandet av pedagogiken och ledarskapet för egen del, men också för att skapa en kontinuitet som inte i längden är beroende av enskilda ledare. Det kreativa ledarskapet och det pedagogiska utvecklingsarbetet blir då inte avhängigt av om en viss person är kvar i rollen som ledare eller inte, utan ledarskapet finns inbyggt i hela den pedagogiska kulturen, i själva systemet (ibid.).

### **Hållbarhet visavi utbildningsmål och policy**

Politiska krav på att utveckla utbildningar som beaktar ekologisk, ekonomisk och social/kulturell *hållbar utveckling* har framförts allt starkare inom politiken de senaste 40 åren. FN, OECD<sup>13</sup>, och andra internationella såväl som nationella och regionala instanser (t.ex. många regeringar), och även organisationer (t.ex. WWF<sup>14</sup> och IUCN<sup>15</sup>), har utvecklat strategier för hur hållbarhetsperspektivet ska beaktas inom alla utbildningssektorer, oberoende av ämnesinriktning, på

---

<sup>13</sup> Organisation for Economic Cooperation and Development - Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling.

<sup>14</sup> World Wide Fund for Nature – Världsnaturfonden.

<sup>15</sup> International Union for Conservation of Nature - Internationella Naturvårdsunionen.

alla plan (inom formell, informell och nonformell, dvs. inom livsvid utbildning), och för alla åldersgrupper (livslångt lärande). Unesco utlyste 2005-2014 till "Årtiondet för utbildning för en hållbar utveckling" (*Decade of Education for Sustainable Development, DESD*) som en strategi för att anpassa utbildningen i enlighet med hållbarhetsprincipen<sup>16</sup>. När detta projekt var fullföljt och slutrapporterat satte Unesco igång nya diskussioner för att dra upp nya riktlinjer. Även i Finland har regeringen tillsatt arbetsgrupper som arbetat med hållbar utveckling i förhållande till utbildningen och spåren av detta arbete syns tydligt i de nya grunderna för läroplanerna, som kommer i bruk 2016. Men steget från läroplansgrunder till implementering är lång. De stora utmaningarna för pedagogik och utbildning finns på många nivåer: individnivå (enskilda utbildningsadministratörer, ledare, lärare, studerande, politiker och forskare), systemnivå (institutioner, organisationer och samhällen), men även inom statliga och globala system. En växande skara forskare ser det som en omöjlighet att hållbarhetsperspektivet skulle kunna tacklas inom speciella ämnen eller kurser som ett slags "add on" tema till läroplaner och utbildningar. En avgörande fråga är hur hållbarhetstankarna går ihop med utbildningspolicyn i övrigt (se Wolff, 2011).

När kravet på en hållbar utveckling kombineras med ett allt starkare krav på lönsam och globalt konkurrenskraftig utbildning hamnar alla som är engagerade på olika plan inom utbildningen i knepiga situationer. De dilemman som uppstår ställer individer och organisationer inför frågor som inverkar på deras trovärdighet utåt, men även den interna trovärdigheten sätts på prov och enskilda individer kan få lov att börja rannsaka sina egna värderingar och till och med sin egen identitet. Att försöka implementera hållbarhetsmålen och leva upp till en etik som detta kräver, samtidigt som alla aktörer och hela verksamheten ska anpassa sig efter de många osamstämmiga krav som också ställs på deras verksamhet i en snabbt föränderlig verklighet, är ingen lätt ekvation.

Målsättningen för lärandet har förändrats från att människan skulle lära sig "att vara" till att i stället lära sig "att vara produktiv" (t.ex., Biesta, 2006; Wolff, 2008). Strävan mot hållbarhet kan emellertid inte handla om att bli bäst, i bemärkelsen framgångsrik, varken lokalt, nationellt eller internationellt, eftersom kravet på global rättvisa kommer emot. Det finns inga vinnare utan förlorare. Om till exempel Finland har som mål att vara det främsta landet när det gäller

---

<sup>16</sup> "Riktlinjerna i Finlands strategi för ett årtionde för utbildning för hållbar utveckling gäller: 1. Åtgärder för hur hållbar utveckling (inklusive en hållbar konsumtion och produktion) ska främjas genom fostran och utbildning, allmänbildande utbildning, yrkesutbildning, yrkeshögskolor, universitet och fritt bildningsarbete. 2. Institutionella åtaganden på politisk, normativ och praktisk nivå. 3. Etisk och integrationsinriktad infallsvinkel: i all verksamhet tas balanserad hänsyn till de ekologiska, ekonomiska och socialkulturella dimensionerna, sedda så att de förstärker varandra. 4. Integrering: Hållbarhetsaspekten ska integreras i all verksamhet. 5. Utbildning av personalen. 6. Tvärvetenskaplighet. 7. Informationsspridning. 8. Nätverksbildning och ökat samarbete. 9. Deltagande: åtgärder för medborgarinflytande. 10. Forskning och doktorand- och fortbildningsprogram, och 11. Exploatering av innovationer" (Kestävän kehityksen koulutuksen edistäminen, 2006, s. 4).

utbildning, måste ju den positionen upprätthållas och situationen förändras kontinuerligt varefter andra gör framsteg, vilket innebär att ingen i längden hinner i kapp den andra.

Att försöka uppnå en sådan utbildningsmålsättning som topposition och samtidigt sträva mot global jämlikhet som är ett uttalat hållbarhetsmål, är som att styra ett skepp med två kompasser som visar motsatta riktningar. Det kan bli en dragkamp mellan konkurrenstänkande för att landet ska kunna bli bäst på den globala marknaden och en önskan om att fostra till social rättvisa och global jämlikhet. Den typens värderingsmotsättningar kan göra att många lärare känner sig orkeslösa och villrådiga, vilket kan orsaka till och med svår stress (se Blackmore, 2012; Nias, 2009). Läraryrket är sedan gammalt kopplat till ett behov av att åstadkomma förändring, men även till att bevara det rådande. De nya trenderna inom utbildningspolitiken kan kännas som ett hot mot de grundläggande värderingarna som tidigare styrt utbildningen. Och om dessa värderingar dessutom står i konflikt blir konflikten mångfaldig. Enligt Blackmore (2012) åstadkommer de nya ekonomiska målsättningarna lärarna förväntas leva upp till att de känner sig tvungna handla på ett sätt som de finner oetiskt både i relation till sina egna åskådningar, men också i förhållande till läraryrket som profession. När sedan hållbarheten kommer in som ett motsatt mål kan det lett leda till villrådighet.

I EU-dokumentet om livslångt lärande syns det tydligt att sökandet efter en gemensam rationell grundval för utbildningen kompliceras av att diskursen innehåller så motstridiga argument. Tanken på en bildning som utvecklar etiska förhållningssätt strider mot en instrumentell syn på kunskap och utbildning som närmast jämför dessa med globala handelsvaror. Nya effektiva marknadsföringsmetoder och distribueringssystem har dessutom utvecklats för att dessa handelsprodukter ska kunna börja avkasta sig så snabbt som möjligt (Jarvis & Preece, 2001). De pedagogiska ledarna blir då maktredskap som ska förverkliga ett marknadskoncept som är svårt att kombinera med grundtanken bakom en hållbar samhällsutveckling, som bland annat bygger på delaktighet, jämlikhet och sparsam användning av naturresurser. Det finns ändå forskare som tror att en ny syn på ledarskap kommer att ha avgörande effekt på utbildningen (se t.ex. Hentschke, 2007).

Redan 2002 ansåg Biesta och Mirón att synen på det pedagogiska ledarskapet var stannat i förändring, och att nya teman hade introducerats i den pedagogiska ledarskapsforskningen såsom moraliska, etiska och politiska faktorer. Sådana faktorer berör i sin tur kulturella aspekter såsom identitet, olikheter och demokrati, som alla gör att det pedagogiska ledarskapet rör sig ifrån ett modernt medel och mål tänkande där ledarskapet står för kontroll mot en syn på ledarskap som ett icke-determinerat uppdrag. En sådan utvecklingstrend har de senaste åren framträtt allt tydligare inom ledarskapsforskning överlag.

Enligt Hargreaves och Fink (2004) byggs varaktiga förändringar upp i ett ledarskap som baserar sig på samarbete och dialog, och som inte vilar på enskilda ledargestalter. Denna tanke understöds också av Fullan, Bertani och Quinn (2004) som förespråkar ett "pluralistiskt ledarskap" och de menar att storskali-

ga förändringar är resultat av ett samarbete som bygger på skapandet av gemensamma visioner och strategier som är raka motsatsen till konkurrens och rankning mellan skolor och utbildningsinstitutioner. Förändringsarbetet kommer då att basera sig på delaktighet och engagemang, men inte nödvändigtvis på konsensus. Fullan & al. (ibid.) menar att konflikter till och med har visat sig värdefulla. Konflikter orsakade av aktörernas olika värderingar kan nämligen också ses som positiva händelser som leder till förändringar. Det kräver dock att de olika åsikterna lyfts upp på bordet och luftas i konstruktiva dialoger. Konflikter löser sig inte av sig själva. För att ledare och lärare ska kunna samarbeta och skapa nätverk måste det avsättas tid för dem att utveckla gemensamma arbetsformer där deltagarna stöder och uppmuntrar varandra (ibid.). Dessutom behöver enskilda ledare fokusera på sig själva och sitt eget välmående. Varför är det så? Jo, därför att "När allt kommer omkring är ledarskap hållbart endast om det gör ledarna i sig hållbara" (ibid., s. 12), vilket innebär att enskilda ledare ska kunna få stöd att orka i sina ledarroller och inte behöva bägna under en alltför betungande arbetsbörda som pressar dem till ett ständigt kapplopp både med andra och med sig själva.

Reformarbete i växelverkan med andra i samma situation och också med det omgivande samhället i stort måste gå före standardiserade anvisningar för undervisning och lärande. Målsättningar och visioner behöver synliggöras och diskuteras. Om kravet på enskilda ledare inte motsvarar deras egna visioner om vad ett gott ledarskap och en god utbildning vill säga, så blir deras uppdrag lätt omöjligt. Det blir helt enkelt ohållbart. DeCelles (2007) menar dock att attityder sällan är entydiga, utan samma person kan dels vara enig med de mål och visioner som förespråkas uppifrån i organisationen och dels vara motståndare. Det finns alltså inte bara ett för och ett emot, utan förhållandet är mycket mer komplext än så – på alla plan.

### **Hållbart ledarskap i universitet**

I universiteten har hållbarhetstänkandet en ambivalent ställning. Motsägelsefulla målsättningar är uppenbara och ambitionerna drar åt olika håll. Att så är fallet syns på Internet, i aktuella artiklar och i universitetens egna språkrör. Det är också den erfarenhet jag själv fått genom att röra mig på fältet.

Det påtalas allt oftare att universiteten bär ett övergripande ansvar för en mer hållbar samhällsutveckling – ett ansvar som borde synas på många plan inom organisationen. Wright (2004) har analyserat innehållet i internationella dokument om hållbarhet inom högskoleutbildningen (*Sustainability in Higher Education, SHE*) och funnit flera återkommande aktuella teman. För det första framhålls i dokumenten att universiteten har ett moraliskt ansvar att förmedla kunskap och utveckla allmänhetens kunnande på sätt som gör det möjligt att lösa svåra samhällsproblem. Michael Fullan sade redan 2002 att kunskapssamhället inte kommer att överleva, utan är ett ohållbart koncept ifall det saknar en moralisk kompass (Fullan, 2002). När pedagogikens moraliska dimensioner sätts i fokus, ses lyckanden och misslyckanden som beroende av vad som föresiggår på systemnivå, och inte som resultat av enskilda skolors, institutioners



eller personers ageranden, enligt honom. Det pedagogiska ledarskapet blir då också en del av ett mer omfattande samhälleligt förändringsarbete.

Universitetens ansvar sträcker sig långt utanför de egna organisationerna till det omgivande samhället. Dessutom är det universitetens sak att uppmuntra forskning om hållbarhetsproblemen och söka samarbetspartners både inom och utanför universitetsvärlden för att bättre kunna tackla dilemmat (se även Wolff, 2006). Enligt Sterling (2004) kan universiteten reagera på ohållbarhet på flera olika sätt: (1) genom att inte göra något alls, (2) genom att göra kosmetiska förändringar, (3), genom att åstadkomma radikala förändringar, och (4) genom att satsa på drastiska förändringar, det vill säga genom att återuppbygga och omstrukturera sin verksamhet. Endast det sista alternativet visar att hållbarheten beaktas på systemnivå. Detta bakgrundsscenario visar att miljö och hållbarhet dykt upp som aktuella och angelägna frågor i dagens universitetsvärld, men samtidigt visar utvecklingstrenden inom universitetens ledning och administration upp en helt annan bild än den hållbara (se t.ex. Acatiimi, nr 4/2010), där hållbart ledarskap inte lyckats slå rot, mycket beroende på att faktorer som styr universiteten uppfifrån. Flera artiklar i den akademiska journalen *Kasvatus* nr. 5/2012 beskriver hur den finländska högskolevärlden numera styrs av en stark tävlingsmentalitet där nyliberalism och *New Public Management*-tänkande råder och där den gemensamt byggda välfärden och omtanken om den andra allt mer lyser med sin frånvaro.

Men trots detta har en del universitet dock någon form av hållbarhetsagenda, och även hållbart ledarskap har börjat dyka upp, åtminstone som idé. I Finland är det universiteten som utbildar lärare. Lewis (2015) beskriver situationen vid universiteten i Kanada och säger att trots att lärarutbildningen förutom praktisk kunskap också måste träna de studerande för oförutsedda händelseutvecklingar och hjälpa dem att utveckla förmåga att hantera osäkra situationer, där de kan stöda sig på egna moraliska kompasser. Målet är då att de blivande lärarna ska utveckla beredskap att fatta svåra beslut, kunna leda förändring, såväl egen som andras och agera i ett alltmer globalt sammanhang. Hon påpekar också att ledarskap är ett komplext och kontextbundet fenomen, men det som gör det komplicerat och paradoxalt är att det inte handlar om att *leda förändring*, utan att *leda människor*. Det gäller att skapa förhållanden som involverar andra människor. Människor är komplicerade, emotionella varelser och därför ofta oförutsägbara, enligt Lewis.

Hösten 2009 körde *Chalmers tekniska högskola* och *Göteborgs universitet* igång ett projekt med avsikt att ta fram en modell för hållbart ledarskap inom föreningen *CSR*<sup>17</sup> *Västsverige* (se Lagrell, 2010). Inom detta projekt tolkas hållbarhetsarbete som ett sätt att förverkliga socialt ansvarstagande med siktet mot en ekologisk (klimat, biologisk mångfald, eko-system, luft, mark och vatten), social (utbildning, arbetsliv, hälsa, inkomster, delaktighet, kultur och kreativitet) och ekonomisk (produktivitet, investeringar, finansiell stabilitet, nyskapande och infrastruktur) hållbar samhällsutveckling med ”det goda livet”

---

<sup>17</sup> Corporate Social Responsibility.

som gemensam vision. Ledares utmaningar när det gäller att uppnå ett mera hållbart samhälle har undersökts av *Ashridge Business School* som kommit fram till tre avgörande ledarutmaningarna (ibid.). Den första är *kontext*, som innebär att det egna ledarskapet sätts i ett större sammanhang. Det handlar om att förstå samhällets hållbarhetsproblem, det vill säga såväl risker som möjligheter. Den andra utmaningen är *komplexitet*, det innebär till exempel att kunna leda i osäkra situationer, hantera förändringar och lära av misstag. Den tredje utmaningen är *samverkan*, som betyder en förmåga att kunna samverka med många olika aktörer och bygger på både självkännedom och kommunikationsfärdigheter. Alla dessa tre utmaningar lägger dock ett stort ansvar för förändringarna på enskilda personer. Det dyker också upp nya universitetsutbildningar som satsar på magistersutbildning i hållbart ledarskap med betoningen på hållbar utveckling, till exempel Cambridge Institute for Sustainability Leadership i Storbritannien. Malmö universitet erbjuder en ettårig utbildning på magisternivå i Leadership for Sustainability och Uppsala universitet en motsvarande utbildning i hållbart företagande och ledning. I Finland finns inget motsvarande, men till exempel Aalto universitet ordnar seminarier och kurser i ämnet företagsledning och hållbarhet. Hind, Wilson och Lenssen (2009) ser just företagsledarutbildningen som väsentlig när det gäller att styra in organisationerna i en hållbarare riktning och ett större globalt ansvarstagande. De förespråkar en utbildning som ger förmåga till etiska överväganden och flexibilitet för att kunna förstå hållbarhetens komplexa och vidsträckta dimensioner.

### **Maktens komplexa nätverk**

I en ständigt föränderlig värld måste utbildningsinstitutionerna själva börja bära ansvaret för att aktivt åstadkomma förändring i stället för att anpassa sig till förändringar som andra pressar på dem (se Bogotch, Biesta och Mirón, 2007). Ett första steg till förändring är en förmåga att ifrågasätta och en beredskap att gå emot. För att detta ska vara möjligt, måste de som verkar inom universitet, skolor och andra utbildningsinstitutioner bli medvetna om de maktnätverk institutionen och individerna är invecklade i (jfr Western ovan). I nedanstående avsnitt diskuterar jag maktens komplexitet utgående från Michel Foucaults tankar för att avsluta med Stephen Kemmis och andras idéer om hur etiska val behöver en stark praktisk förankring för att leda till förändring.

Ledarskap är ofrånkomligt värdeladdat, därför går det inte att bortse från att komplicerade dilemman kan uppstå på grund av de invecklade maktnätverk ledarskapet verkar inom (Bottery, 2004). Enligt Western (2010) visar kopplingen mellan ekoledarskap och miljörörelsen på något som alltför lätt förbises, nämligen att ett ledarskap som leder till ett mer hållbart samhälle, måste bygga på kritik av rådande maktstrukturer. Ledarskap handlar om makt i form av maktkonstellationer där individerna inte bara ingår i relationer där de medverkar till att upprätthålla maktrelationer så att de både påverkar och påverkas genom makten, som därmed begränsar såväl individernas som gruppernas ageranden. Som Foucault ideligen påpekar i sina böcker är inte makt enbart något negativt, utan något som skapar energi och genererar utveckling och förändring. Makt är således inte enbart en hierarkiskt fungerande kontrollmekanism.

Det intressanta är inte vem som har makten, utan hur makten upprätthålls genom diskurser och system som gör att makten kan verka i det fördolda. Intressant är också vilka regler som sätter gränser för makten i samhället och hur makt procedurer sanningar, som i sin tur reproducerar existerande maktförhållanden (se, t.ex. Foucault, 1980). Enligt Foucault, upprätthåller såväl diskurser som praxis ett invecklat maktnätverk där makten är inblandad i vad som anses rätt och sant. Då blir makt något helt annat än ett fenomen som rör sig i riktningen uppifrån och ner, eftersom makten samtidigt kan verka i många riktningar och på många plan inom en organisation.

Makt är inte heller en enskild institution eller struktur, utan en invecklad mångfacetterad strategi inom ett visst verksamhetsfält, som är kopplat till många andra verksamhetsfält (Foucault, 1976). I alla maktnätverk spelar kunskapen en viktig roll, eftersom kunskap och makt är varderas förutsättning. Makt är en samhällsstrategi som både producerar kunskap och individer, men samtidigt leder kunskapen till makt. Det är makt som får samhällsmedlemmarna att producera en "generell" syn på vad som är sant i ett spel där sanning, kunskap och makt ständigt samverkar. Men där makten finns, finns också motmakten (t.ex. Foucault, 1980). Som reaktion på makt uppstår motverkande makt rörelser som produktiva antagonister (Foucault, 1976). Således verkar makten på många håll samtidigt, i en ständig omstrukturerande rörelse. Trots att makten har ett mål, behöver detta mål inte helhjärtat omfattas av särskilda personer, utan såväl hela samhällen, som enskilda personer kan delvis vara för och delvis mot de mål som har maktställning och presenteras som sanning. Det är detta som händer mellan olika utbildningsmål, de splittrar grupper och personer och spelar ett spel där argumenten slipas allt skarpare, men ibland helt tar ut varandra. En sådan situation kan upplevas som ytterst ansträngande för enskilda individer, vars kreativa utveckling förhindras av osynliga snaror. Som resultat av en pedagogik (så kallad icke-affirmativ pedagogik) som uppmuntrar individerna att bli medvetna om hur maktrelationerna formas och upprätthålls kan en målmedveten motmakt börja ta form.

Kemmis, Wilkinson, Hardy och Edwards-Groves (2012) beskriver ett invecklat nätverk av vad de kallar *metapractice*. De vill visa hur lärandet såväl som den sociala verksamheten hos en grupp studenter påverkar och påverkas av deras lärare, som påverkar och påverkas av sin professionella utveckling, som sedan i sin tur påverkar och påverkas av utbildningspolicyn och -administrationen, som påverkar och påverkas av utvärderingen av utbildningen likväl som den pedagogiska forskningen som påverkar och påverkas av alla andra *metapractices*. Detta är förvisso inte bara en rätlinjig påverkan som gäller, utan alla enskilda uppräknade element tillsammans med många fler inte nämnda påverkar och påverkas ständigt varandra på ett eller annat sätt och denna påverkan bygger upp den egna organisationskulturen, men sträcker sig också långt utanför den egna institutionen både i riktningen från och till. Det är alla dessa osynliga kopplingar som gör förändringsarbete så komplicerat och gör att det egentligen inte kommer igång utan en beredskap att våga bryta gamla mönster och tänka

om. Det starka karismatiska Messias-ledarskapet är kanske inte något hållbart alternativ då längre, utan nya mer trovärdiga ledarskapsmodeller behövs.

### **Etiska grunder för ett hållbart utbildningsledarskap**

Som ovan diskuterats har utbildningspolicy och -ledarskap tagit starkt intryck från affärsvärldens policy och praxis. Det är all anledning att ifrågasätta om det går att organisera och leda lärande på samma sätt som produktionen av varor och tjänster. För att kunna utveckla ett ledarskap som fungerar i utbildnings-sammanhang behövs delvis andra dimensioner än när det gäller ledarskap i ett företag som ska generera ekonomisk vinst. Olikheter i verksamhetsuppdraget blir också påtagligt när det gäller det hållbara ledarskapet, så hur detta begrepp ska kunna växa fram utanför utbildningskontexterna tål att begrunda. Det oaktat ligger många organisationer och företag långt före utbildningsfältet när det gäller tankarna om hållbart ledarskap. Jag avrundar kapitlet med ett förslag om hur man kan arbeta med etiken mer systematiskt såväl på fältet som inom lärarutbildningen. Förslaget är en syntes av många olika idéer och tar oss tillbaks till Hargreaves och Fink.

Hargreaves och Finks principer beaktar inte den ekologiska aspekten av hållbarhet lika grundligt som Western (2010, se tidigare i detta kapitel) och ser inte heller utbildningen tillräckligt starkt ur ett globalt perspektiv i likhet med Parkins (2010) definition av hållbart ledarskap (likaså här tidigare). Visserligen vill Hargreaves och Fink utöka Unescos pelarantal med en pelare för hållbarhet, men varför inte hellre inkludera hållbarheten i de redan existerande fyra pelarna. Då kunde hållbarhet bli en del av att lära sig veta, lära sig att göra, lära sig att vara och lära sig att vara tillsammans. Tim Casserley och Bill Critchley (2010) kommer närmare en sådan lösning (att integrera hållbarheten i alla stadier av ledarskap) när de beskriver hållbart ledarskap inom ett företag utgående från fyra dimensioner:

- Personlig nivå (att värna om individernas psykiska och fysiska hälsa)
- Organisations nivå (att upprätthålla en arbetsmiljö där individerna har möjlighet att utnyttja sina potentialer för sådana organisationsmålsättningar de omfattar och är villiga att leva upp till)
- Sociologisk nivå (att företaget kan spela en roll i en samhällskontext)
- Ekologisk nivå (att värna om miljön).

När det gäller strävan efter en hållbarare samhällsutveckling är utbildningens utmaningar komplexa och svåra att åtgärda. Casserleys och Critchleys fyra dimensioner av hållbart ledarskap ovan har en del gemensamt med de grundläggande etiska utmaningar för utbildningen som siktar mot ett mer hållbart samhälle som Wolff (2011) framför. Hon laborerar med tre överlappande dimensioner:

- Människans självrelation (utvecklandet till en fritt tänkande individ som varken låter sig manipuleras av andras åsikter eller egna beroenden)

- Människornas ömsesidiga relationer (utvecklandet av en förståelse och känsla för mänskliga relationer allt från intima gemenskaper till samhällslivets olika slags yttrandeformer, system och organisationer, såsom kultur, politik, religion, ekonomi, konst, m.m.)
- Människans relation till andra delar av naturen (utvecklandet av känsla och förståelse för sig själv som en naturvarelse med naturliga behov och drifter, och som är tvungen att anpassa sig till de gränser naturen sätter för livet på jorden och förståelse för den övriga naturen).

Genom att förena och utveckla Casserleys och Critchleys<sup>18</sup> (2010) syn på hållbart ledarskap i ett företag sett från fyra dimensioner med mina egna tankar (Wolff, 2011) om hur utbildningen kan hantera de etiska dimensioner som utmanas i strävan efter ett mer hållbart samhälle kunde de grundläggande principerna för ett hållbart ledarskap i ett utbildningssammanhang se ut så här:

1. Människans självrelation – att värna om egna och andras självutveckling (samtliga individer i utbildningsmiljön: ledare, lärare o.a. personal samt elever/studeranden). Att stöda var och ens dagliga varande, personliga utveckling och lärande.
2. Människornas ömsesidiga relationer – genom teori och praktik utveckla förståelse och känsla för mänskliga relationer allt från intima gemenskaper till samhällslivets olika slags yttrandeformer, system och organisationer (såsom politik, religion, ekonomi, konst, m.m.)
  - Sociologisk nivå – att utbildningsinstitutionen kan spela en roll i en större samhällskontext än den egna, såsom i kommunen, men även till och med globalt.
  - Organisations nivå – att upprätthålla en arbetsmiljö där individerna har möjlighet att utnyttja sina potentialer, verka i sitt gemensamma sammanhang, tillsammans lära sig nya saker och pröva dem gemensamt.
  - Lärande nivå – att skapa och uppehålla en pedagogisk miljö som uppmuntrar till demokratiska och solidariska relationer.
3. Ekologisk nivå – att värna om miljön och naturen – människans relation till andra delar av naturen – utvecklandet av känsla och förståelse för självet som en naturvarelse med naturliga behov och drifter, och som är tvungen att anpassa sig till de gränser naturen sätter för livet på jorden.

De tre dimensionerna ovan kan i sin tur väl kombineras med Hargreaves och Finks (2008) syn på hållbart ledarskap i skolan och deras sju dimensioner. I Tabell 1 har de tre dimensionerna kombinerats med en modifikation av Hargreaves och Finks sju punkter.

---

<sup>18</sup>Tim Casserley är ledarskapsforskare och konsult med bred internationell erfarenhet och grundare av *Edge Equilibrium*. Bill Critchley är professor och organisationskonsult, även han en av huvudpersonerna inom *Edge Equilibrium*.

Tabellen berör ledarskap i organisationsperspektiv inriktat på lärande för såväl personal som studerande. Långsamhet, som Hargreaves och Fink (2008) behandlar under "Djup", har lagts till som en egen punkt (se t.ex. Fink, 2010; Kahneman, 2011; Klingenberg, 2007). Punkten "Möjlighet och lika värde" har ersatt "Resursrikedom".

Det är helt uppenbart att hållbart ledarskap har en stark koppling till etik. Tabellen nedan är ett förslag på hur ett etiskt hållbart ledarskap i en utbildningsinstitution kunde byggas upp och ska därför enbart läsas som en inspirationskälla. Idéerna kan definitivt uppfattas som normativa, men avsikten med tabellen är inte att staka ut hur saker och ting ska vara, utan att uppmuntra till egna diskussioner om värderingar och implementering av dessa enligt vad som passar den egna kontexten. Vad har då utbildningsverksamhetens värdegrund med ledarskap att göra kan någon säkert undra. Jo, hållbarhet som etik i en utbildningskontext är hårt inflett i utbildningsinstitutionens hela verksamhetsideal och värdegrund. Ledarskapet återspeglar sig i verksamheten, och då ledarskapet förändras, förändras verksamheten. Ett hållbart ledarskap är inte möjligt utan en hållbar verksamhet och vice versa.

Framtidens skola behöver ett hållbart ledarskap där etiken har en framträdande plats (Kyllönen, 2011). Vad hållbart ledarskap handlar om är att hitta nya strukturer för hur enskilda människor och grupper gemensamt kan skapa förutsättningar för ett mer hållbart samhälle, där såväl medmänniskorna som naturen uppskattas av andra skäl än som resurser för individen att utnyttja för egen vinning. Detta handlar för det första om att anamma nya etiska förhållningssätt, det vill säga att reflektera och diskutera människans tänkande och handlande i historiskt såväl som i ett framtidsperspektiv för att var och en i ska kunna utveckla ett starkt etos utgående från egen förståelse och eget omdöme. Men enbart välgrundade förhållningssätt är inte tillräckliga, om de inte ledar till nya handlingsmönster och sådana kan skapas i en gemenskapspraxis. Kemmis och Mutton (2012) kallar den organisation som både lever upp till (gör), kommunicerar (uttalar) och samverkar i enlighet med de värderingar man där vill uppmuntra till för *practice architecture*. Hållbart ledarskap inom utbildningen skulle därför kunna handla om att skapa sådana demokratiska miljöer där ledarskapet delas och där hållbarhet blir verklighet som en trovärdig kontinuerlig aktivitet.

Tabell 1. *Hållbarhet ledarskap som ett komplext uppdrag inom utbildningen.*

	<b>Människans självrelation</b>	<b>Ömsesidiga relationer</b>	<b>Ekologisk dimension</b>
<b>Djup</b>	Individen ges möjlighet att utveckla självförståelse och omsorg om sig själv genom att lära sig lyssna till sina egna grundläggande behov, och att utveckla kritiskhet och vilja att lära sig på djupet.	Individerna tränas i interaktion och dialog för att kunna utveckla en genuin omsorg om varandra som bygger på en djup förståelse för människans samhälleliga ageranden genom tiderna.	Individerna och grupperna får kunskap och erfarenheter som kan leda till en djup förståelse för ekologi och hur människan påverkar miljön.
<b>Längd</b>	Individen tränas i uthållighet och uppmuntras till en realistisk, men ändå målmedveten och ansvarsfull syn på det egna lärandet och det egna utvecklings-projektet.	Individerna ges möjlighet att utveckla varaktiga relationer samt varaktiga sociala system utgående från förståelse för mänsklighetens handlande i ett långt perspektiv.	Individerna och grupperna blir medvetna om naturresursernas ändlighet och vad det innebär att förebygga miljöolägenheter och motverka utarmning av naturen.
<b>Bredd</b>	Individerna lär sig se sig själva och sina egna möjligheter ur ett mångsidigt perspektiv och i relation till en större gemenskap och även i relation till helt andra sätt att tänka och vara.	Individerna tränas i att värdesätta olikheter och att se till hela gruppens välmåga och förstå hur det egna livet påverkar levnads-förhållanden för andra, även människor i andra delar av världen.	Individerna och grupperna ges medvetenhet om människans förhållande till ekosystemen och den övriga naturen och vad det betyder att leva ekologiskt hållbart.
<b>Långsamhet</b>	Individerna fostras till en medvetenhet om att djupförståelse tar tid, och att verkligheten inte kan forceras, utan vila är en naturlig del av livet. Därför behövs förmåga att prioritera för att klara av ett snabbt ökande tempo.	Individerna uppmuntras till att bygga upp djupa, varaktiga relationer och lära sig att förståelse för andra tar tid, men att många fascinerande tankar och idéer föds i gemensam reflektion.	Naturen har sin takt, sin rytm och det tar tid att bygga upp det som förstörts. Ett långsammare liv är mer i takt med naturen, och människorna är en del av naturen och dess rytm.
<b>Rättvisa</b>	De egna behoven kan inte tillfredsställas utan hänsyn till andras behov. Individen tränas och uppmuntras till att aktivt bli delaktig i beslutsprocesserna och i att få förståelse för olika villkor.	Lärande och utvecklingsarbete ses som en gemensam angelägenhet, varför tävling mellan grupper, institutioner eller med andra länder undviks, en större global rättvisa eftersträvas.	Individerna och grupperna får lära sig att visa ödmjukhet inför människans begränsningar och bygga upp en ansvarsfull attityd i förhållande till andra delar av naturen.
<b>Mångfald</b>	Medvetenhet om mångfald tillvaratar och ökar förståelsen för värdet av det säregna och originella, och stöder utvecklandet av olikheter och specialbegåvningar med andra mål i sikte än de rent ekonomiska.	I undervisningen tränas förståelse för individuella och kulturella olikheter genom interaktion, dialog och gemensamma större projekt och samarbete med andra aktörer (även globalt).	Grundläggande förståelse för naturens mångfald (biodiversiteten) och hur den upprätthålls eftersträvas i undervisningen och kunskapen utnyttjas i det dagliga livet inom organisationen.

<b>Möjlighet och lika värde</b>	Organisationskulturen skapar potentialer för sina medlemmar att värna om varje individs hälsa, lycka, sårt och möjligheter att utvecklas – men inte på den övriga naturens eller andra människors bekostnad.	Möjligheter för alla gemensamt betonas genom att värna om gemenskapen, dess mångformade erfarenheter, kulturtraditioner och historia och skapa beredskap för framtida vägval med hänsyn till hela mänsklighetens välmående och fortbestånd.	Naturen värderas för att den ger människan andra möjligheter till ett meningsfullt liv än enbart som en ekonomisk resurs för en begränsad del av jordens befolkning.
<b>Bevarande</b>	Ser människan som ett mål i sig och inte som ett medel, med såväl anlag, traditioner som erfarenheter värda att värna om.	Tar vara på etablerad och tyst kunskap och utvecklar nya rutiner utgående från tidigare erfarenheter.	Ser naturen ur ett framtidsperspektiv och mår om dess fortbestånd på lång sikt.

## Konklusion

Det är omöjligt att hitta en enhetlig definition för begreppet hållbart ledarskap. De sätt begreppet definieras på är ofta utförliga, men variationen är stor. En del definitioner är starkt kopplade till hållbar utveckling, medan en hel del böcker, speciellt med utbildningen i fokus, använder begreppet utan koppling till hållbar utveckling. Så gör till exempel Torbjörn Hanö (2012) när han beskriver rektorns arbete som ett långsiktigt utvecklingsarbete i boken *Hållbar skolutveckling* och de omkring femton författarna i den av Brent Davies redigerade antologin *Leadership and sustainability in an emerging market environment* (2007). Många inom företagsvärlden har däremot börjat se ledarskapet i ett större perspektiv där hållbarhet har att göra med att skapa helt nya verksamhetskulturer som styrs av vidare intressen än enbart de ekonomiska. Ohållbarhet är resultat av vad som händer på såväl individuella som sociala plan, men även av människans förhållande till naturen och miljön både lokalt och globalt. Människan påverkar naturen genom sitt förhållande till sig själv, till andra människor och till hela planeten. Dimensionerna är emellertid inte hierarkiska utan sammanflätade, så att alla tre nivåer påverkar varandra. Ohållbara handlingsmönster har inte uppkommit helt plötsligt, utan de är resultat av agerande som ägt rum historiskt under en väldigt lång tid. Därför kan dessa handlingsmönster inte heller förändras i en hast. Nya aktionsstrategier initieras och byggs upp genom sociala processer där såväl individen som gruppen omformas i och genom gemensamma frivilliga ageranden.

Skolor, universitet och andra utbildningsinstitutioner kan utvecklas till platser där hållbarhet förverkligas genom praktiskt handlande. Då hållbarhet blir både ett etos och en erfarenhet går såväl studeranden som personal i bräsch för ett nytänkande och handlande som understöder såväl den egna verksamheten som det omgivande samhället och andra mer fjärran liggande verksamheter och biologiska system (se även Wolff, 2006). Dagens ohållbarhet på det sociala



planet i form av orättvisor och ojämlikhet, likväl som på det ekologiska i form av miljöproblem, blir då lika angelägna att motverka som ohållbarhet i en fjärran framtid. Utbildningen kan inte verka för reella förändringar så länge hållbarhet bara förespråkas verbalt och i ett framtidsperspektiv. Då börjar det lätt påminna om predikningar, i stället för handlingar. Först då hållbarheten bli ett verkligt val, en idé som styr den konkreta verksamheten blir den verklig och begriplig för alla dem som känner att de vill delta i en gemensam hållbarhetsprocess. Det etiskt hållbara ledarskapet är öppet och tydligt artikulerat – och det tål alltid dagsljus.

## Referenser

- Avery, G. C. & Bergsteiner, H. (2011). *Sustainable leadership: Honeybee and locust approaches*. New York: Routledge.
- Bettridge, N. & Whitely, P. (2013). *New, normal, radical shift: Changing business and politics for a sustainable future*. Farnham: Gower.
- Biesta, G. & Mirón, L. F. (2002). The new discourses on educational leadership: An introduction. *Studies in Philosophy and Education*, 21(2), 101–107.
- Blackmore, J. (2012). Measures of hope and despair: Emotionality, politics, and education. I: E. A. Samier & M. Schmidt (Red.), *Emotional dimensions of educational administration and leadership* (s. 109-124). 2a tryckutgåvan. London: Routledge.
- Bogotch, I., Biesta, G. & Mirón, L. F. (2007). ”Effective for what; effective for whome?” Two question SESI should not ignore. I: T. Townsend (Red.), *International handbook of school effectiveness and improvement*, Volym 1. Dordrecht: Springer.
- Bottery, M. (2004). *Challenges of educational leadership values in a globalized age*. London: Paul Chapman.
- Casserley, T. & Critchley, B. (2010). A new paradigm of leadership development. *Industrial and Commercial Training*, 42(6), 287-295. Hämtat den 26.03.2013 från <http://www.edgeequilibrium.com/resources/A%20new%20paradigm%20of%20leadership%20development.pdf>
- DeCelles, K. A. (2007). *Locked up: Exploring the complex nature of conflicting values systems and their effects on work attitudes*. University of Maryland (diss.).
- Edge Equilibrium (2012). *What is sustainable leadership?* [http://www.edgeequilibrium.com/concept/what\\_is\\_sustainable\\_leadership.php](http://www.edgeequilibrium.com/concept/what_is_sustainable_leadership.php)
- Fink, D. (2010). *The succession challenge: Building and sustaining leadership capacity through succession management*. London: Sage.
- Foucault, M. (1976). *The history of sexuality: An introduction* (Vol. 1, R. Hurley, Trans.). New York: Random House (Vintage Books ed. 1990).
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977* (C. Gordon, Ed., C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham & K. Soper, övers.). New York: The Harvester Press.

- Fullan, M. (2002). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 409-419.
- Fullan, M., Betani, A. & Quinn, J. (2004). New lessons for district wide reform: Effective leadership for change at the district level has 10 crucial components. *Educational Leadership*, 61(7), 42-46.
- Hanö, T. (2012). *Hållbar skolutveckling: Rektors arbete i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). *Hållbart ledarskap i skolan* (G. Sandin, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Hentschke, G. C. (2007). Leadership and sustainability in an emerging market environment. I: B. Davies, *Developing sustainable leadership* (s. 137-153). London: Paul Chapman.
- Hind, P., Wilson, A. & Lenssen, G. (2009). Developing leaders for sustainable business. *Corporate Governance: The international journal of business in society*, 9(1), 7-20.
- Naturskyddsföreningen. (2012). *Hållbart ledarskap: Diplomutbildning*. Hämtat den 27.08.2012 från [www.naturskyddsföreningen.se/medlemssidor/ledarskap/ledarskap-diplomutbildning](http://www.naturskyddsföreningen.se/medlemssidor/ledarskap/ledarskap-diplomutbildning)
- Institute for Sustainable Leadership* (2012). Hämtat den 26.03.2013 från <http://www.instituteforsustainableleadership.com/Home.html>
- Jarvis, P. & Preece, J. (2001). Future directions for the learning society. I: P. Jarvis, (Red.) *The age of learning: Education and the knowledge society* (ss. 222-223). London: Kogan Page.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking fast and slow*. New York: Farrar, Faust and Giroux.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Hardy, I. & Edwards-Groves, C. (2012). *Leading and learning: Developing ecologies of educational practice*. Symposium: Ecologies of practice, Paper code: WIL091156.
- Kemmis, S. & Mutton, R. (2012). Education for sustainability (Efs): Practice and practice architectures. *Environmental Education Research*, 18(2), 187-207.
- Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa, Baltic 21E -ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia, YK:n kestävä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005–2014) varten*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:6.
- Klingenberg, T. (2007). *Den översvämmade hjärnan: En bok om arbetsminne, IQ och den stigande informationsfloden*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen: Skenaariot 2020-luvulla*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lagrell, E. (2010). *Hållbart ledarskap: Att leda för hållbar utveckling – en förstudie*. CSR Västsverige.

- Lambert, S. (2012). The perception and implementation of sustainable Leadership strategies in further education colleges. *Journal of Leadership Education*, 11(2), 102-119.
- Lewis, J. E. (2015). Teachers who live in glass houses should not throw stones: A Call for Urgent Reform of University Teacher Education. I: S. E. Elliott-Johns (Red.), *Leadership for Change in Teacher Education: Voices of Canadian deans of education* (ss. 49–53). Rotterdam: Sense Publishers.
- Nias, J. (1999). Teachers' moral purposes. I: R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Red.), *Understanding and preventing teacher burnout: A source-book of international research and practice* (ss. 223-237). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nuopponen, A. (2010a). Methods of concept analysis – Towards systematic concept analysis. Part 1 of 3. *LSP Journal - Language for special purposes, professional communication, knowledge management and cognition*, 1(1), 4-12.
- Nuopponen, A. (2010b). Methods of concept analysis – Towards systematic concept analysis. Part 2 of 3. *LSP Journal - Language for special purposes, professional communication, knowledge management and cognition*, 1(2), 5-14.
- Nuopponen, A. (2011). Methods of concept analysis – tools for systematic concept analysis. Part 3 of 3. *LSP Journal - Language for special purposes, professional communication, knowledge management and cognition*, 2(1), 4-15.
- Parkin, S. (2010). *The positive deviant: Sustainability leadership in a perverse world*. London: Earthscan.
- Rinne, R., Järvinen, T., Tikkanen, J. & Aro, M. (2012). Koulutuspolitiikan muutos ja koulun asema Euroopassa: Kahdeksan maan rehtorien näkemys. *Kasvatus*, 43(5), 460-475.
- Satterwhite, R. (2010). Deep systems leadership: A model for the 21<sup>st</sup> century I: B. W. Redekop (Red.), *Leadership for environmental sustainability* (ss. 218-229). London: Routledge.
- Soininen, H. (2012). *Vihreiden lasien läpi*. Hämtat den 28.03.2013 från <http://dirikka.com>
- Sterling, S. R. (2004). Higher education, sustainability and the role of systematic learning. I: P. B. Cocoran & A. J. Wals (Red.), *Higher education and the challenge of sustainability: Problems, promise, and practice* (ss. 49-79). Dordrecht: Higher Academic.
- Suomen Ekonomiliitto Sefe. (2012). Hämtat den 28.03.2013 från <http://www.sefe.fi/tavoitteemmekestavajohtajuus>
- Western, S. (2010). Eco-leadership: Towards the development of a new paradigm. I: B. W. Redekop (Red.), *Leadership for environmental sustainability* (ss. 36-54). London: Routledge.
- Wijkman, A. & Rockström, J. (2012). *Bankrupting nature: Denying our planetary boundaries* (2<sup>nd</sup> ed). New York, NY: Routledge.
- Wolff, L.-A. (2006). Kestävää kehitystä edistävä kasvatus ja sivistys: Näköaloja korkeakoulu-opetuksen kehittämiseen. I: T. Kaivola & L. Rohweder (Red.), *Korkeakouluopetus kestäväksi: Opas YK:n kestävästä kehityksestä*

- tävän koulutuksen vuosikymmentä varten* (s. 37-52). Helsingfors, Finland: Undervisningsministeriet.
- Wolff, L.-A. (2008). Drömmar i pedagogikens kraftfält. I: M. Uljens (Red.), *Det händer i pedagogiken: Röster om bildning i det senmoderna* (ss. 35-64). Vasa: Åbo Akademi.
- Wolff, L.-A. (2011). *Nature and sustainability: An educational study with Rousseau and Foucault*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Wolff, L.-A. (2015). *Hållbar välfärd och utbildning*. Nordiska nätverket för vuxnas lärandes jubileumsnummer av DialogWeb. Nordiska Ministerrådet.
- Wright, T. (2004). The Evolution of Sustainability Declarations in Higher Education. I: P. B. Cocoran & A. J. Wals (Red.), *Higher education and the challenge of sustainability: Problems, promise, and practice* (ss. 7-19). Dordrecht: Higher Academic.

# **Theory of Educational Leadership, Didaktik and Curriculum Studies – A Non-Affirmative and Discursive Approach**

Michael Uljens and Rose Ylimaki

## **Cosmopolitanism and the rise and reconstruction of modern nation state education<sup>19</sup>**

Recent geopolitical repositioning, technological developments, changes in the economic production, energy, sustainable development, increasing multiculturalism, demographic movements, aging population as well as new public spaces and increasing local and global interdependences on all societal sectors has created profound challenges for not only nation-states in the western hemisphere but globally. Three questions rise above all: what are we going to live *of* (economy), what are we going to live *for* (culture) and how are we going to *decide* about these challenges (democracy)? Due to the long term nature of these issues they call upon educational solutions. What kind of citizenship (political, economical and cultural) should our educational institutions promote in an era where all nations worldwide internally develop towards increasing plurality while being simultaneously framed by challenges that call for a cosmopolitan view? How to establish a defensible notion of citizenship in a post-national era? In this chapter we discuss some of the fundamental features of a research program aimed as an educational response to the challenges experienced by increasingly multicultural nation-states in an increasingly interdependent world.

Globalization has many meanings and phases, with most references beginning in the 1980s with the Reagan and Thatcher administrations, the fall of the Berlin Wall, and the collapse of the Soviet Union. Smith (2001) identifies three forms of globalization relevant for curriculum and leadership studies. Globalization One arises from the 1980s collapse of binary logics regarding cold war national borders and consonant revival of liberalism toward a borderless world vision of open markets guided not only by nations and states but also by newer transnational institutions with a global reach.

---

<sup>19</sup> Versions of this text have been presented as papers at ECER 2014, Bergamo Conference 2014, UCEA 2014, ZUG 2015, FERA 2015, AAACS 2015 and AERA 2015.

Neo-liberalism, then, redefined the rules of obligation between governments and people to privilege the free operation of a global market system over the state as the primary means for solving social problems, shifting the focus of administration from a provider of services to a buyer of services (Friedman, von Hayek). Effects of Globalization One have reshaped the landscape of both local and global communities with and through a competitive, accountability paradigm and information technologies, providing openings for international entities to take advantage of international labor market conditions regardless of local or regional needs. Closely related, demographics across many nation states worldwide indicate shifts in population migrations, increasing refugee populations and immigration statistics. Globalization Two features reactions (resistance, accommodation) to the market logic, power shifts, value changes, and related social developments described above. These effects are particularly salient in a new workplace under Globalization One, including the need for a highly mobile contract-based labor force instead of a career-based labor, the need for constant reskilling as technology changes, and unprecedented losses in indigenous language and cultures (Sennett, 1998), both of which beg the question of how we educate for the contemporary situation and situations beyond that cannot be fully imagined. Further, scholars are beginning to express serious concerns over the control of education by foreign educational services (e.g. Apple, 2004; Tyack, 2001). What happens to national identities and values in a global educational environment? As Arnone and Torres (2006) put it, human self-understanding is increasingly lived out in the “glocal” or in tensions between the local and the global or a new profound awareness of a local place heavily influenced by larger spaces. Finally Globalization Three features a neoliberal critique and conditions now emerging in support of a new global dialogue regarding education (with curriculum as a key aspect of it) for sustainable human futures (Smith, 2001).

### **The dilemma of educational unity and plurality**

In the education sector the presence of an inter-state or the *cosmopolitan dimension* (Beck, 2004) is visible both in terms of increasing global harmonization regarding core curricula but also through growth evaluation procedures (e.g. PISA). An increasing number of transnational organizations influence, and are influenced by, national education systems.<sup>20</sup> The globalization process inevitably leads to a restructuring of the role of the nation state in relation to the global scene. The nation state and its education must be thought anew in the light of new forms of, and previously unseen, versions of cosmopolitan practices.

---

<sup>20</sup> Transnational organizations like OECD communicate PISA-results directly to the school level, passing the level of nation state. As this is done by global public ranking of countries federal administrations are made accountable. A similar logic is in operation concerning evaluation of economic strength of a nation or so called stress tests for different banks over the world.

The challenge very much consist in organizing the relation between national education, politics, economy and culture anew so as to meet the simultaneous need to establish, on an individual and collective level, a sustainable yet dynamic sense of coherence and belonging to a unified whole (e.g. nation). In the very same moment, it is necessary to provide a space allowing for individual identity, autonomy, difference and freedom to develop.<sup>21</sup> What role should educational praxis, organization and research play in this changing scenery?

### *Changes within the nation-state*

Not only has the relation between the nation-state and the global community changed. In addition to an international homogenization of core curricula, evaluation processes and policy lending (“concept programs”) dramatic changes *within* nation states have been observable.

First, recent neoliberal educational and accountability policies have intensified a focus on school leadership, learning results, and national curriculum standards. These developments indicate a renewed relation between policy as curriculum making, leadership as enacted practice as well evaluation as a steering vehicle. Replacing one bureaucracy with another has turned the attention our attention towards understanding educational leadership as a *multi-level* project. We can observe a redefinition of how power and influence is distributed anew *between* levels, e.g. central administration and local schools, between state level administration and private (family) interests, but also *within* each level. Such recent societal and ideological changes, including particularly the move from a social-democratic welfare state (old public management) to a neoliberal competition-based model (new public management), have had profound consequences for professional activity, identity and development. In a neoliberal, accountability paradigm, the customer is at the center, with various institutions organized around customer choice in the free market. In other words, neoliberal policies and trends have, in effect, shifted the focus of administration from the state as a *provider* of services to a *buyer* of services.

This movement and related discourses are truly international, but they take different forms and stages in various countries (Pinar, 2001). We can observe, for example, an increase in policy borrowing, harmonization of curricula in different countries, and new ways of how we work with evaluation. Diane Ravitch (2010) and others (e.g. Sennett, 1998) have persuasively argued, however, that neoliberal approaches have had counterproductive consequences and unexpected results in application in various societal factors (e.g. healthcare, housing, education). These counterproductive consequences make it more important to see connections between curriculum and leadership;

---

<sup>21</sup> The alternative to unity may be counterproductive tribalization of society.

however, scholars in these disparate fields have yet to make these connections explicit.

Second, while a cultural homogenization has been ongoing for decades this has been dramatically intensified through modern technology, the situation *within* states is the opposite. Here we see, simultaneous to global homogenization, an increasing cultural, ethnic, linguistic, professional, political *pluralisation* as well as an economic specialization (in the labourmarket).<sup>22</sup>

Third, we can witness a *recentralization* of political power within nation-states. That is, the decentralisation and deregulation process of laws, administration etc. that started after 1989 is increasingly questioned, partly because of the inequalities between regions and schools it has resulted in. Even estimated length of life has increased between social groups during past two decades.

The mentality and political agenda in global, post-industrial, knowledge economies and information societies has thus changed the role of the nation- or federal state, the ethos of knowledge, education and research as well as the governance and leadership of the education sector.

### **The Need for a Coherent Theoretical Framework**

We see a need of a more all-encompassing framework merging curriculum theory and leadership that enables/allows us to specify new relations between schools and society, supporting an interprofessional dialogue between and within different levels of the educational system and other societal institutions. Moreover, we live in a modern world with a multitude of different and important theories and disciplines. To be sure, recent societal changes have rapidly shifted the focus from a differentiation paradigm of old public management, Weberian bureaucracies, and specialized tasks to a new, rapidly changing labor market in which specialization is a hindrance. How should children be educated generally and for vocations in this new environment where science differentiation is counterproductive to societal needs? We are not arguing for a grand, universal theory here; we accept the plurality of theories. Moreover, in developing this framework, we do not want to contribute further to a long-standing instrumental view of educational leadership in curriculum work; rather, in emphasizing that educational leadership is also carried out in terms of curriculum work and evaluation on different levels, we argue that curriculum theory may be seen as a form of educational leadership and vice versa.

---

<sup>22</sup> Recent neo-conservative movements may be seen as responses to this pluralisation, which by definition challenge established ways of sustaining unity and national identity within states (traditional symbols for nationstates as national currency and symbols (flags) are replaced).



It was previously stated that the mentality and political agenda in global, post-industrial, knowledge economies and information societies has changed the role of the nation- or federal state, the ethos of knowledge, education and research as well as administration and leadership of the education sector. Also the growing critique of neoliberal policies opens a rationale for a coherent framework bringing curriculum theory and leadership studies closer together. The key is the changed role of evaluation of learning results: when moving toward an accountability oriented paradigm, leadership is connected to policy and curriculum work. Leadership and curriculum must also be reconceptualized as contemporary and future challenges can be approached on different levels.

The argument presented was that the need to fundamentally rethink nation-state education in a cosmopolitan light conceptually reminds of the process modern nation states lived through when establishing the prevailing educational systems and philosophies. There is a question of continuity and discontinuity. To what extent are we able to keep to fundamental concepts of education developed as a response to the modern nation state? And to what extent are we forced to rethink citizenship as well as educational research, philosophy, policy and practice in the light of globalization?

### **Approach**

In order to grasp the profound challenges for educational leadership and curriculum work in modern nation state education systems in the light of cosmopolitanism (globalization) a broad view is needed. Such a broad view much touch upon the fundamentals of modern educational thought as these fundamentals have been to a very high degree developed with the autonomus nation state as its vantage point.

In this chapter, we aim at presenting a conceptual framework that will bring two significant but yet unfortunately disparate fields (curriculum theory, leadership studies) closer together to improve educational practice in the wake of a growing critique of neoliberalism. Our point of departure is, *first*, that any successful accomplishment of educational practice, be it or teaching or educational leadership on different levels and of different kinds, is partly guided by prevailing conceptual framework and theories, dominating policies, cultural and historical traditions. However, if the undertakings are informed by theoretical positions that conceptually highlight only disparate if important activities and processes of the educational system, and even in conflicting ways, their guiding power may be limited. A coherent, all-encompassing theoretical framework for curriculum theory/didaktik and leadership will inform new research studies, fields, leadership preparation programs, and school development practice.

Observing that the research traditions and paradigms approaching curriculum, evaluation and leadership, it is obvious that they are not developed in any

closer connection to each other, rather quite disparate from each other. Curriculum theory typically starts from a societal and philosophical perspective, operating nationally and on an interstate level, while leadership research has had a tendency to approach schooling on an individual, interactive, and a practitioner level, concentrating on the school (organizational) issues, effectiveness, and social dynamics between professionals. And while globalization and internationalization have been recognized in recent curriculum theory/didaktik (Pinar, 2001; 2004) and educational leadership studies (e.g. Day, 2005; Spillane 2002; Hallinger 2004), curriculum and leadership have not been explicitly connected in theoretical logics.

A *second* step in approaching these challenges will be the observation that although globalization/cosmopolitanism forces nation-states to restructure themselves regarding the ways in which political, cultural and economical unity and plurality is established and sustained, the dilemma of dealing with unity and plurality is not new. In fact the stepwise movement from a pre-modern to a modern world corresponding to the *establishment* of modern nationstates (18-19<sup>th</sup> century) in similar ways required a new approach to establish and sustain a relation between national and cultural collective unity (sense of belonging) and individual and regional plurality. The modern liberal nation state, framing previously unseen forms of liberalisms (freedom of speech, religion, politics, owning of property), required a corresponding educational philosophy, policy and organization able to meet up and conceptually make sense of the new situation. Although many differences may be identified, the solutions in USA and Europe were close.

To conclude, the demonstrated need to conceptually and practically rethink nation-state education in a cosmopolitan light reminds of the process modern nation states lived through when establishing the prevailing educational systems and philosophies. There is a question of continuity and discontinuity. To what extent are we able to keep to fundamental concepts of education developed as a response to the modern nation state? And to what extent are we forced to rethink citizenship as well as educational research, philosophy, policy and practice in the light of globalization? In order to accomplish this task will contribute with a reconstruction of fundamental tensions, issues and features of modern educational thought, with a focus on post-Kantian educational thought as developed by Fichte, Schleiermacher and Herbart. This tradition will then be brought into dialogue with latemodern philosophy of the subject (Foucault, Deleuze).

A *third* step in our analysis is following. It was previously concluded that the global or transnational level has complicated educational leadership, curriculum and evaluation. In our approach we identify several levels of educational leadership and curriculum work with the intention to answer how the dynamics between, within and across these levels may be approached. Discursive theory is seen as a fruitful possibility. The so-called first order

educational leadership refer to teachers' leading the students' study activities in the teaching-studying-learning process. Compared to this, second-order educational leadership shifts level and focus. This is about the principals' leadership of teachers teaching activities, and the school as a collective organization in relation to many interests and value dimensions. Finally, third order educational leadership again shifts level and focus. It is about leaders who lead other leaders, i.e. principals' work. An example would be district superintendents who lead principals in their work. But we may continue. Developing and deciding about new national / state policies, curricula and the like is clearly a very different kind of educational leadership compared to the previous three. We call it fourth order educational leadership. As a result of political and economic aggregation processes during the 20<sup>th</sup> century to stop at the national level is today not possible. A transnational level and cosmopolitan perspective must be added. The administration and structure (e.g. bureaucracy) operating here is dramatically different to the national level and here independent nation-states are approached as subjects.

### **An Analysis of Educational Leadership Studies and Curriculum Theory/Didaktik**

This section analyzes literature from two distinct fields, educational leadership and curriculum theory/didaktik. Specifically, we examine strengths and weaknesses and then identify a shortcoming common to literature in both fields, a blind spot that, in our view, points toward the need for a new general framework that merges and extends educational leadership and curriculum theory/didaktik.

#### **Educational Leadership Studies: Strengths and Limitations**

We examined the extent to which educational leadership studies explicitly or implicitly include a theory of education (what education is generally with curriculum and teaching as key aspects of it). Theories of education also address school-society relationships, including the role of teaching-studying-learning process. With these understandings of education theory in mind, we argue that leadership studies do not really define education or articulate an underlying educational theory. More often, educational leadership studies use terms like instructional, pedagogic, transformational, or distributed leadership to describe various relationships between leadership and learning (e.g. Hallinger & Heck, 2010). The intention is to understand empirical relationships among leadership practice and student learning via teachers.

Educational leadership scholars, instead, propose empirically based approaches (e.g. instructional, transformational, distributed) that direct attention toward classroom improvements, with student outcomes as the indirect object of influence. One dominant approach examines (qualitatively and quantitatively) how formal leader (principal/head teacher) individually influences others to improve classroom practices. For instance, in an ongoing international

leadership study (ISSPP), a large network of researchers across 24 different countries (e.g. Sweden, England, United States, Australia, S. Africa) has conducted more than 100 qualitative cases, examining how the principal/head teacher contributes to school success as defined by student outcomes and community reputation. ISSPP scholars have developed empirically based leadership models or forms contextualized in local and national contexts. The ISSPP extended qualitative studies of effective schools, and the principals/head teachers' contributions to organizational effectiveness and improved student outcomes, conducted across the United States (e.g. Edmonds, 1979; Hallinger & Murphy, 1986), England (Harris, 1992), and Australia (Caldwell, 1998).

Another approach considers principals' leadership in relation to other informal leaders and their social interactions within schools (e.g. Marks & Printy, 2003; Jackson, 2000; Hallinger, 2004; Leithwood, 1994; Spillane, 2012), defining leadership as a shared capacity for school improvement. Here the principal models appropriate leadership behaviors and invites teachers and others to join their efforts toward school improvement (e.g. Shephard, 1996; Jackson, 2000; Marks & Printy, 2003; Hallinger, 2004). Like earlier effective leadership studies that focused on individual principals, Jackson (2000) emphasized leadership roles in school changes/ improvements across England but defined leadership more broadly (teachers as well as head teacher). The intention is to understand empirical relationships among leadership practice, school change, and student learning.

In a large mixed methods study across North American schools, Leithwood and Seashore (2010) examined transformational leadership and its effects, defining leadership as a network of influence and control, concluding that principals impact student achievement primarily through their influence on teachers' motivation and working conditions. In transformational leadership studies (e.g. Bass & Avolio, 1990; Leithwood, 1994) the intention is to understand the network of influence as well as outcomes on student learning in schools. Spillane and colleagues (2001) come closer to considering the role of societal aims on distributed leadership practices, emphasizing the importance of principals' understandings about the state of society (politics and economy), but their primary focus is still on how leader-follower networks influence school (micro organizational) changes. Regardless of whether leadership is conceptualized as an individual or collective construct, these studies are consistent with a pre-modern mode of thought that understands education as socialization-oriented, being located within the existing society or culture.

A growing number of educational leadership scholars have also approach leadership through critical theory with more revolutionary practices now aimed at radical social change or transformation (e.g. Foster, 1989; Scheurich, 1998; Theoharis, 2007) or as a process of moral activity (Starratt, 2004). For instance, Theoharis (2007) studied principals' social justice orientations and argued that leaders must create inclusive instructional programs that account for race, class, gender, disability, sexual orientation, and other historically and

currently marginalizing conditions. In this approach, Theoharis and others take a clear position that leaders are an important counter-hegemonic force in developing individuals around a particular, more socially just vision for society. However, such critical, position-taking perspectives on leadership can also result in a normative view with leaders influencing and working toward a pre-determined vision of an ideal future society. Further, so-called social justice leadership studies tend to overlook classic understandings of schools as organizations and public, societal institutions.

Much educational leadership research is, thus, trapped in either an empiricist or descriptive approach, ideologically unreflected, or in a prescriptive and normative approach, none of which have articulated an educational theory, ideologically one-eyed. The problems emanating from the first approach are mainly two. A classic dilemma with an empiricist approach is that from an empirical description of how leadership or teaching practices operate (function, work) in some given context, conclusions concerning how one should teach or lead in the future cannot necessarily be drawn. The problem, known as Hume's (1739) *giljotin*, is important in that education operates between an existing and known reality and a future that is open (Schleiermacher, 1826/1994). The task for an educational leadership theory is to explain how this dilemma is handled. In our understanding, the step between what is (empirical description) and what ought to be, always includes a discursive process, taking a position in value questions as related to a specific cultural context. Second, to the extent that leadership research considers e.g. principals' activity as implementation of given curricular aims, leadership is limited to a kind of technical rationality that disregards that leadership is also a moral practice (Foster, 1989). Also a second classical dilemma reflected from in education theory is that of normativity, and this dilemma is, also clearly reflected in leadership research reviewed above. Thus, there is an interest in trying to understand how leadership activities influence and support teaching, as well as how leaders operate in relation to the socio-cultural context of the school. Empirically, the intention to look at the relation between leadership and curriculum/instruction is there but is not necessarily framed by any coherent theory that explicitly considers relationships among leadership interactions within the micro (school) institution and broader social, political, and economic landscape.

Educational leadership research has also recently started to move toward a multilevel approach, inspired by institutional theory. Meyer and Rowan (1977, p. 340), for instance, argued that organizations are driven to incorporate the practices and procedures defined by the prevailing rationalized concepts of organizational work to the point that they take on "rule-like status". According to these authors, new institutionalism explained how structures (policy and non-policy formulated or driven) replicate between related organizations through the mechanism of isomorphism and through leadership as a power dynamic. Pressures from the organizational field account for the homogeneity of organizations within them as a result of the press for the "legitimacy imperative," even though they may not result in increased technical efficiency

(DiMaggio & Powell, 1983, 1991). In other words, organizations experience change by adopting structures or routines that have been legitimized externally in organizational field in order to achieve similar status. Although we appreciate that leadership studies, by adopting institutional theory instead of organizational theory, understand schools as politically directed institutions, we also argue that leadership studies do not go far enough to address curriculum work within schools as societal institutions or communication and cooperation across institutional levels or broader questions of societal aims, content, and methods; rather, the focus is on individual or group leadership influence on classroom and school practices, that in turn, affect student learning outcomes.

### **Curriculum Theory/Didaktik: Strengths and Limitations**

Both Didaktik and curriculum research traditionally cover questions of aims, content and methods of teaching - on a societal-collective and a school level. Further, both demonstrate an interest into how the selection of aims, content matters and method of education are argued for and how their internal relations are defined. For example, the decisions on methods are argued for, to varying degree, by reflecting on how the principles inherent in the logical structure of content or to more general learning or developmental, psychological principles. Also, throughout history, instruction in cognitive contents (qualification) has, in principle, been considered subordinated to and as a vehicle for cultivation of more general capacities (will, moral reasoning, identity or character). That is, the selection and treatment of contents should serve purposes beyond learning the subject matter itself (e.g. Herbart's educative teaching, C.H. Judd's view of transfer). In the era of international evaluations like PISA, a pragmatic qualification or competence centered view of these general competencies has strengthened. Other longstanding debates centers on to what extent instructional methods can be derived from psychological theory and to what extent methods should be based on the epistemic nature of the content.

A second topic occurring in both curriculum and Didaktik is how the macro and micro levels connect (Benner, 1995). The question has often been answered by describing how different levels decide on the selection of aims, content and method. Curriculum theory has investigated how the curriculum as intended, on a collective/general/policy level, has been put into practice in schools and then experienced by learners. Didaktik traditionally locates questions of methods to be decided on the school level (Didaktik as theory of instructional methods) while decisions on structure as well as selection of contents and aims as a programmatic dilemma are located on a more general level with Didaktik as theory or doctrine of instructional program, Lehrplan (Cleve, 1884; Soininen, 1895).

Much research in both curriculum and Didaktik has focused either on philosophical, ethical, political, cultural and psychological foundations of *substantial aspects* (aims, contents, and methods) *of teaching*, or on the

curriculum as *processes*, i.e. how curricula are constructed (initiated), communicated (implemented) and practiced (institutionalized), (Hopmann, 2003). Research in curriculum *history* (e.g. Englund, 1986, Kliebard, 2004; Sivesind, 2008) demonstrates the complexity involved in educational reform processes and how strongly these are related to and mediate between their respective cultural-historical practices and political contexts. *Comparative curriculum* research also points at a variation and reoccurring themes that can be identified across western democratic countries and continents. In American curriculum research the concept of ‘curriculum’ covers a variety of topics, from ideas of human growth and the role of schooling in society to planning of education at the school level. The same holds true for Didaktik.

A key to understand the differences between US and Europe concerning ‘curriculum’ is to investigate to what extent schooling is a private or a collective matter. While the curriculum as *Lehrplan* in Europe is, since the 17<sup>th</sup> century, seen as vehicle for a collective governing of the school as a societal institution, the idea of a state or federal core curriculum is more recent in the US. In US with a tradition of more state independent schools the ‘curriculum’ has instead more often been considered a tool for teachers in their work (Vitikka, 2009, McKernan, 2008). Regarding the differences in the European tradition Sivesind (2008) concludes that the “Only the Prussian and philanthropic model (in Scandinavia) consider curriculum documents as the most important means in the government of education”. Other approaches emphasize entrance examinations and assessment as strong instruments for governance (ibid., p. 482). In US the curriculum has more clearly been a tool for educational work at the school level due to the lack of a more general, governing curriculum document. As a result *a teacher and leader centered perspective on the curriculum*, as a vehicle for educational work has been more prominent in the US tradition. In the German-Nordic tradition with a strong governing curriculum document, Didaktik developed into the conceptual and empirical foundation for teachers’ instructional (methods oriented) work and has thereby received a similar role in teacher education as curriculum work did in the US.

Looking back at the recent history of European Didaktik and US curriculum research (eg. Flanders, Bellack), also an *empirical orientation* aiming understanding the pedagogical (curriculum) process has been present. The Nordic DPA project (didactic process analysis) is a good example (Dahllöf, 1967; Koskeniemi & Hälinen, 1970). Lundgren (1972) in turn focused societal frame factors influencing the pedagogical process. This research developed later into studying *curriculum codes* inspired by Bernstein. Marton’s (1981) phenomenography, in turn, focused the variation of students’ experiences of the curriculum, while Säljö investigated the learning process from a sociocultural perspective. In Finland, Engeström’s (1987) activity theoretical approach represents ambition to develop a theory and empirical research for viewing culture, structure and process as a whole. In Sweden, Tomas Englund developed further Didaktik as curriculum theory by focusing

on historical analysis of curriculum codes but also on pedagogical work a deliberative practice and communication (Englund, 1998). The deliberational and sociopolitical take on curricular dialogues in schools was not limited to studying pedagogical deliberation supporting a cognitive understanding of content, but also on how deliberative communication on subject matter can serve as a vehicle for preparing the learner for a self-determined participatory and deliberational democratic citizenship. However, like US instructional theories, questions of leadership on an interactional school or municipal level are not explicitly addressed in this Nordic pedagogical work.

It should be observed that the curriculum in the European *Bildung* tradition has traditionally not formalized either the substantive contents in terms of a cultural canon or a set of instructional methods. Rather the teacher's task was to select methods and contents that made educationally sense for the learner given the context and experiences. Pinar (2004; 2001) is one of the few North American curriculum theorists to incorporate German and Nordic *Bildung* traditions and core concepts in theorizing curriculum. While Pinar clearly acknowledges the gendered nature of *Bildung* (Baker, 2001) as well as its historicity and variations, he draws on *Bildung's* appreciation of study, inwardness, judgment, and morality in understanding curriculum.

In a parallel curriculum *reconceptualist* movement, curriculum scholars take a critical, social transformation perspective on the role of education in radical social change (Pinar, 2004; Klafki, 1994, 1995). Critical curriculum theorists differ, however, in terms of epistemological perspectives and related emancipation processes, from development of critical consciousness (e.g. Freire, 1970; Giroux, 1980) to a more explicit treatment of conflict (Apple, 2005; McLaren, 2000). From a subjectivist view of reality, some social transformation theorists consider how the individual creates the world in which he/she lives, emphasizing the importance of developing individual consciousness to transcend the limitations of existing social arrangements (e.g. Gramsci, 1996). From a radical structuralist perspective, Apple (2004) view argues that curriculum must see as its task today the identification of moral, political, and ethical conflicts connected to social inequities, including class structures, gender, race/ethnicity and intersections thereof. In the German *Didaktik*, Wolfgang Klafki would be the most well known research representing a 'critical-constructive' approach.

As in critical curriculum and pedagogy in North American literature (e.g. Freire, 1970; Apple, 2005), the critical dimension is value laden in the sense that his *Didaktik* accepts solidarity, autonomy and participation in collective decision-making as aims. In Klafki's (1995) view, education must retain the possibility of changing society, fostering critical consciousness and eliminating barriers. Across literature from the internationalization of curriculum studies project and the related *reconceptualist* movement, leadership is implicit in topics, such as "planning for new international subjects and curriculum homogenization" (Gough, 2001), "accountability-based authority"



(Palamidessi & Feldman, 2001), and “requirements to mediate tensions between intellectual curriculum work and instrumental curriculum policies” (Green, 2001).

Contemporary international curriculum studies (Pinar, 2001) explicitly addresses the global and local dimensions of curriculum studies, often focusing on changing national, regional, and individual identities in the midst of globalization. Smith (2001), for example, critiques early globalization efforts and so-called neoliberalism are beginning to support a new global and local dialogue regarding sustainable humanity and democracy. Smith suggests an emergence of new imaginal understandings within human consciousness as evidenced by various national and individual identity crises. Human self-understanding is thus now increasingly lived in a tension between the local and global as well as between the more traditional modern tension, between societal needs and the individual. That is, individuals/children come to understand themselves as people living in a local space as well as emerging subject living in an increasingly global environment. Gough’s (2001) work on environmental education as a new international subject illustrates the ways in which understanding Western science as one of many local knowledge traditions might enhance its contribution to understanding and addressing the global environment. In other words, according to scholars in this most recent internationalization project, producing a global dialogue in/for an international curriculum field can be understood as creating transnational “spaces”.

As part of the internationalization project, contemporary curriculum scholars across 29 countries (e.g. Mexico, Argentina, China, Estonia, England, Canada, United States) identify crises (e.g. erosion of national identities, losses of indigenous languages and cultures, homogenizing pressures of global capital on educational content and processes). Such crises raise questions about epistemological authority, knowledge production, representation, distribution, and indeed, questions about the nature of curriculum work. Consequences of such crises, include among others, an undertheorization of concepts such as culture and identity that are integral to a growing plurality and multiculturalism. More broadly, Smith (2011) argues, “Within the dominant mode of globalization theory, neo-liberal market theory, Herbert Spencer’s classic question of the 19<sup>th</sup> century—What knowledge is of most worth—has been displaced by others: How much is knowledge worth? Is knowledge to be the ultimate arbiter of worth? (p. 3).

Across literature from the internationalization of curriculum studies project and the related reconceptualist movement, leadership is implicit in topics, such as “planning for new international subjects” (Gough, 2001), “accountability-based authority and curriculum homogenization on an international stage” (Palamidessi & Feldman, 2001), and “requirements to mediate tensions between intellectual curriculum work and instrumental curriculum policies” (Green, 2001); however, these studies have not explicitly considered the role of leadership in these topics. Now in the wake of globalization and curriculum

policy homogenization, how should leadership be explicit in curriculum studies?

Today an ongoing harmonization may be identified. While the Anglo-American cultures strengthen school governance by introducing core curricula European countries have moved from an input centered curriculum policy to an outcome oriented evaluation policy transforming contents to measurable learning. Contemporary *international curriculum studies* (Pinar, 2004) examine such political trends and policies, including particularly globalization, neoliberalism, and changing national, regional, and individual identities in the midst of these trends.

### **A Common Blind Spot for Both Curriculum Theory / Didaktik and Leadership**

A blind spot for both curriculum theory / didaktik is the limited attention paid to leadership forms / structures and interactions, while an educational leadership is typically blind for the interplay between, on the one hand aims, contents and methods. Moreover, we observe the relation between curriculum theory / didaktik and sociology, all of which discuss values, identity, culture, social justice and learning but are unable or perhaps even disinterested in relating to each other in a systematic way, remaining isolated although teachers' and administrators' work includes all. The practitioner is expected to combine disparate theories and perspectives or rely on "experts"— often normative/ instrumental recommendations — that research itself is not able to unify or correct. At the same time, the neoliberal shift in the logics of administration from the state as a provider of services to a buyer of services has made it visible how strongly administrative initiatives, led by a new accountability ideology, influences professional action on all levels. Thus, we argue that curriculum theory/didaktik and educational leadership studies would benefit from a closer dialogue; curriculum theory / didaktik extends educational leadership studies' focus on interactional and institutional perspectives with an explicit consideration of how societal interests transform into educational content. Nonetheless, we argue that merging of curriculum theory/didaktik and educational leadership studies does not go far enough to address the interplay between schools and society, particularly in overcoming the normativity problem, leadership as a multi-level project in schools as societal institutions, or the paradoxical relationships inherent in notions of leadership influence.

### **Toward a General Framework for Curriculum Work-Leadership**

In a second step of constructing our general framework for curriculum work-leadership, we asked two questions as core topics. Answers to these questions are derived from modern education theory / philosophy as well as educational leadership studies and curriculum theory/didaktik.

## *Two Questions as Core Topics*

a) How does an educational leadership theory explain the relation between individuals in terms of pedagogical influence? That is, if leadership is to influence somebody else, then what kind of influence are we addressing?

b) How do we define the relation between education and society, i.e. the relation between institutional education and other societal forms of practice e.g. politics, economics, and culture? How are the dynamics between e.g. education and politics explained?

## **Educational Leadership and Influence**

The first question concerns *what kind of influence educational leadership has and how this influence is related to the person being influenced*. In order to answer this question, we draw on classical (modern) education theory as well as educational leadership studies.

In modern thought, education is often viewed as invitation or provocation to self-reflection and autonomy. However, in order for the individual to reach autonomy in self-reflection abilities, he/she must, according to this line of reasoning, already be perceived as autonomous, free and self-reflecting. The act of educating, thus, seems to presuppose the very existence of that which is a necessary condition of education (i.e. autonomy). In other words, in order for education to be possible, there must *be* a free subject whose reflection is provoked, but simultaneously it is thought that the individual *becomes* a free subject through the process triggered by a provocation. In order for education to be possible the individual must *be* free and self-active, and simultaneously, in order for the individual to *become* free and self-active, education seems to be necessary.

Using this argument for developing an understanding of educational leadership, it is assumed that the individual can reach cultural, productive freedom (the ability to act), only by being recognized and treated as if they are already free (or reflective, capable, trustworthy). Educational leadership is, therefore, understood as an recognizing invitation, intervention or provocation, a disturbance or expectation concerning the Other's relation to himself/herself, the world and others. Educational leadership is, then, to *recognize* somebody *as if* they are *already* capable of doing what they are supposed to *become* capable of - and to act accordingly (Fichte, Herbart, Schleiermacher). To elaborate, we find three concepts particularly relevant: 1) recognition, 2) summoning to self-activity and 3) *Bildsamkeit* (Benner, 1991, Uljens, 2002).

**Recognition.** This Fichtean and Hegelian concept has been interpreted differently by different philosophers, and holds an unquestionable position in contemporary social philosophy (e.g. Honneth, 1992; Fraser & Honneth, 2003; Taylor, 1992; Williams, 1997). Here recognition, in short, refers to how the

Self is and becomes aware of herself and the Other as being free (ontological assumption), as an awareness of the Other's situation or reality (epistemological relation) but also to a moral relation in terms of the Self's responsibility for the Other's worth, dignity and inviolability as person and individual (ethical relation). The position we develop here draws on the seminal studies of German, modern educational theory and later developments thereof (Benner, 1973). A crucial step was taken in that J. G. Fichte 1796 developed a critique of Kant's way of explaining self-consciousness of freedom by referring to consciousness of the moral law thereby assuming a priori an intersubjective life-world (Fichte, 1971). Fichte's innovation was to see consciousness of freedom as intersubjectively mediated by the Other as the self becomes aware of itself as free, experiences herself as free, only by being recognized by another (Uljen, 2002; Williams, 1997). The concept of recognition was developed further by Hegel and has influenced much later developments in education theory, especially Mead and Dewey.

In Charles Taylor's (1992) interpretation to recognize another person with regard to a certain feature (e.g. race/ethnicity, gender), as a free or autonomous agent, you not only admit that he/she has this feature but you embrace a positive attitude toward him/her for having that particular feature. Such recognition implies that you bear an obligation to treat him/her in a certain way. In other words, you recognize the normative status of the other person as a free and equal person, but recognition transcends normativity. Misrecognition is the opposite, a relation that hinders or destroys persons' successful relationships to themselves (Fanon, 1952; Honneth, 1992). Fanon (1952), for instance, demonstrated the ways in which victims of racism and colonialism have suffered severe psychological harm by being demeaned as inferior human beings. Taylor and others have recently applied theories of recognition to struggles for particular identities (e.g. politics of difference around gay rights, ethnic or religious recognition, women's rights, rights of differently abled individuals). Here justice is not primarily concerned with material goods but rather what kind of standing other persons deserve (Young, 1990).

Forms of recognition—respect, esteem, love, and friendship—influence how subjects develop self-confidence, self-respect and self-esteem (Honneth, 1992). From a pedagogical perspective, it is difficult to see self-respect and self-esteem as categories to be accepted as sufficient methodological constructs. In order to identify pedagogical and educational leadership actions among all possible mediating instances, we draw on the concepts of summoning to self-activity and *Bildsamkeit* (Benner, 1991, Mollenhauer, 2014, Uljen, 2002, 2015). These concepts refer to a modern tradition of relational theory of education and form core concepts for educational acts in terms of summoning (inviting) the Other to self-activity (*Bildsamkeit*).

**Summoning to self-activity** ('*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*'). The concept of summoning explains how a teacher or a principal has a mediating role with

respect to the Other in the maintenance and development of the Other's self-relations. According to Fichte, summons should be understood in a very specific meaning; we cannot summon somebody to gain the state of consciousness. Rather, summons should be understood only as an invitation to the Other's self-activity. An act of summons is the impulse to self-reflection made on the part of a reasonable human being. In terms of school leadership, the act of invitation or summons is directed toward a teacher or student's potentiality and forces the latter to become aware of his own freedom and ability to realize his own aims.

**Bildsamkeit.** While 'summoning' may be seen as the leader's or teacher's invitation of the Other to become engaged in a self-transcending process, *Bildsamkeit* refers to the individual's own conscious efforts aimed at making sense of the world and her experiences. *Bildsamkeit*, in effect, structures the relationship between a growing person's process of self-formation and an educator's educative action: self-formation is an open possibility that can be realized in very different ways, depending on how the experiences of learner take shape.

In sum, the very same core concepts may be laid out as foundational for both teaching and educational leadership as human interpersonal practice. In fact, educational leadership as culture building or curriculum management, as example, is a process of intentionally creating professional working conditions and circumstances for colleagues to reconstruct their professional identities and capacities. Consequently, non-affirmative approaches to educational leadership would be focused on creating a professional school culture where individual learners learn about what it means to find a voice of his/her own and what it means to develop towards democratic citizenship. Here the learner learns to make use of his/her own productive freedom. Insofar as district leaders and school principals act accordingly, they mediate between governance mechanisms, interpreting and translating them in dialogue with teachers. In such a process, the use of positive knowledge of e.g. new legislation or curricula may be focused towards not only understanding them as such but also towards reaching the *questions* or *interests* to which existing policies, norms, or practices are seen as answers or responses. An educational leader in this case invites (summons) colleagues or even the public to engage in reflective self-activity (*Bildsamkeit*) in order for them to transcend what is given. An educational leader who supports the identification of questions behind provided answers may result in the development of an ability to formulate alternative questions and agendas. Finally, it is to be observed that "summoning to self-activity" operates within (horizontally and between (diagonally and vertically) in institutional settings. Thus, we consider leadership as occurring within and across multiple institutional levels.

## **A Non-Hierarchical Relation Between Education and Politics, Economy and Culture**

The second question concerns how a theory explains the relation between education and politics, economy and culture, respectively, as *non-hierarchical*. In the attempt to understand how education (and leadership thereof) is related to politics, economy and culture, we must first negotiate a path through the various extant explanations in the history of education.

First, a pre-modern mode of thought understands education as being located *within* the existing society or culture. This socialization-oriented model of education emphasizes the task of education as preparing the individual for an *existing* society and culture wherein societal practices and norms function as the guiding principles. In this model, educational leadership is subordinated to societal practices. Here education does not have any developmental or transformative role with respect to the existing society, but rather is preparatory in character. The power of societal transformation lies beyond education, and as a consequence, education is reduced to socialization.

Secondly, in contrast to the reproduction-oriented model, since Rousseau education theory has learned to conceptualize education as a *revolutionary* force with respect to societal practices. In its most radical or critical form, revolutionary or transformation-oriented education is not only disconnected from society, but also allows itself to be positioned as superordinated with respect to societal interests (Benner 1991). According to Rousseau, there is not much point in educating individuals for an *existing* society, since education would then only reproduce unacceptable constellations. Rather, the role of education would be to develop something new, something that does not yet exist. Education would work towards ideals, which may, in the future, become realities as a new generation enters society after having undergone education. In this model, education is superordinated with respect to societal interests. More specifically, social transformation theories critique the status quo and seek to explain, either through ‘subjective’, (e.g. Lukacs; Frankfurt School) or ‘objective’ (e.g. Althusser) ontologies, how radical change occurs in society. These “critical” theories do not place any critical distance between the values and norms they themselves represent.

The similarity between these three positions is their normativity, meaning that a predetermined set of values guides educational practice. In addition, these values are defined irrespective of the educational leader’s own interests. A third, more centrist, view would combine so-called social reproduction and social transformation perspectives; however, such centrist views are also combining normative values and interests.

A fourth line of reasoning opposes all the above-mentioned ones by criticizing them for their normative nature (Benner, 1991). Both the reproduction and the transformation-oriented models are normative in the sense that what is either

valuable or ideal in society is decided upon in advance. Therefore, it is supposed that the previous models, taken seriously, in fact run the risk of indoctrination and of turning educational leadership into a technological profession where results are related to values external to the profession. Another problem with the previously described models is that they do not leave room for developing the principal's, teacher's or learner's ability to decide upon what is to be considered valuable and meaningful.

In this fourth position, since the future is thought to be undetermined and the question of morality is something that cannot ultimately be decided in advance, the individual's reflective ability - self-awareness and self-determination - is seen as an ability that must be developed. In this last model, education is seen in a non-hierarchical relation to politics, culture and economy. Education is not solely placed either "outside" or "inside" the society and is thus not either super or subordinated with respect to society, but attempts to mediate between the two. In this non-hierarchical conceptualization, educational *institutions are given relative independence* with respect to societal and other interests. It is this space that both allows for and requires reflective, professional educational leaders on each level of the education system.

It should be observed that a non-hierarchical understanding accepts that hegemonic political interests influence education, but recognizes that if educational leadership were to be reduced in the service of some political ideology, it would be in conflict with democratic principles. Thus, political democracy requires a certain form of critical educational leadership, that is, relative independence should be guaranteed by the political system itself. From a non-hierarchical perspective, educational leadership is leadership that sustains democracy, related to an image of citizenship. From this point of view, education is allowed to critically examine the political system within which it operates, but it also leaves room for politics to be reflective and critical about contemporary education and educational leaders. The same relation occurs between education and economics: education must prepare individuals for an existing working life, but in such a way that the individual may transcend existing ways of working. In sum, the non-hierarchical position to the relation between school and society accepts that:

- School prepares individuals for an existing world – though it does so in a problematizing, non-affirmative fashion, not confirming a present state of affairs
- Democratic ideals are defended: education prepares individuals for participation in societal *political practices and change*.
- Human freedom is assumed – from provocation (intervention) to self-activity.
- The question of the good life remains an *open* question.
- A relative degree of freedom is guaranteed for the state, district, principal, teacher, and ultimately, for the student.

## Multi-Level Perspectives: Discursive Institutionalism

Educational leadership and curriculum work are activities occurring on several levels of the educational system. In third step then, we consider it relevant to develop an understanding for how the dynamics between, within and across different levels may be approached.

The so-called first order educational leadership is teachers' leading the students' study activities in the teaching-studying-learning process. Second-order educational leadership shifts level and focus to the principals' leadership of teachers' teaching activities and the school as a collective organization. Third order educational leadership again shifts level and focus to leaders who lead other leaders (e.g. superintendents who lead principals in their work). Developing and deciding about new national / state policies, curricula and so forth, is clearly a very different kind of educational leadership compared to the previous three. The nationstate level is typically divided in a more politically directed ministry and administrative or operative agency. Specific discursive patterns may be identified in the cooperation of these agencies. A common feature for both is the mediation between transnational level (EU, OECD, World Bank, etc) and the regional or district level. As a result of recent political and economic aggregation processes, we cannot stop at the national level. Educational leadership, operating at a transnational level is called fifth order educational leadership.

Discursive institutionalism, thus, offers a complementary and fruitful approach to understanding how educational policies, ideas and values (curriculum) relate to administrative processes on different levels. As we see it, discursive institutionalism itself presupposes a non-hierarchical understanding of societal forms of practice. The dynamics of DI also can be explained by the relational concepts developed above.

According to Schmidt (2008), discursive institutionalism aims at understanding how cognitive and normative ideas are developed and communicated across societal, philosophical, policy, and program levels. *Cognitive ideas* speak to how programs define problems to be solved, how policies offer solutions to the problems at hand, and how both policies and programs resonate with underlying assumptions. *Normative ideas* are associated with values, serve to legitimate the policies in programs, and explain how policies meet emerging or long-standing ideals of society and public life. Schmidt (2008) argues that ideas operate as *coordinative and communicative discourses*, first among policy actors and second among policy actors and the public. Thus, from a public administration perspective on macro and micro institutions, the term 'discourse' refers not only to structure (what is said, or where or how) but also to agency (who said what to whom) creating patterns of interactions, cultures, which in turn frame but structure and agency.



Schmidt (2008) also emphasizes the importance of discursive interactions or *how* ideas are conveyed within and across various institutional levels. Specifically, Schmidt (2008) describes directions for discursive interactions within and across levels. First, the arrows of discursive interaction often appear to go from the top down, meaning that policy elites generate ideas and political elites communicate those ideas to the public. Such top-down communicative discourses often interweave to create a master discourse, which inspires public debates and requires mediation. The arrows of discursive interaction can also go from the bottom up, when, for example, social activists inspire mass protest against a policy or program, creating a counter discourse in mass media. Third, discursive interaction arrows can even remain solely at the level of civil society in the public sphere. Important questions are related to which way the arrows go—top-down, top-to-top, or bottom-up—and who is seen as the carrier of ideas (Schmidt, 2008). Schmidt's work on discursive institutionalism, thus, enhances our understandings about how curriculum work / leadership—defined as ideas and discourse—may be communicated within and across macro (e.g. societal, policy) and micro (program, school) institutional levels.

### *Vertical, horizontal and diagonal discourses*

It is also important to study how the discursive operations are distributed, shared and negotiated vertically, diagonally and horizontally in educational leadership as curriculum work. Through *vertical* negotiations political will transform into a 'pedagogical agenda' (policy) by being communicated to practitioners but agents' perceptions and enactments are also communicated back to the policy formulating process. The vertical discourses sometimes passes levels in between, like when transnational organizations like OECD communicate learning results directly to the schools without communicating these results to national authorities. The PISA process also demonstrates how result of evaluation is intended as influencing future curriculum work. *Horizontal* dialogues occur on all levels, including cooperative discourses within each level, but also between politicians and the administration. In line with discursive institutionalism, we agree that a focus on the discursive processes through which curricula are created and communicated is valuable. In fact, doing so may demonstrate curriculum work is carried out in the form of educational leadership. Simply put, all curriculum work is educational leadership. Accordingly, a take on educational leadership that does not explicitly relate to curriculum, i.e. the aims, methods and contents of teaching, will most likely, in the long run, prove invalid for understanding institutionalized public education. As we see 'curriculum work as educational leadership' occurring within and between different levels this means that it is important to highlight mechanisms through which the political will formation and its results (ideas) transform or find their way, in cooperation with professional expertise, into a 'pedagogical agenda' by being communicated to practitioners.

Schmidt's (2008) *discursive institutionalism* provides a new point of departure to consider the "institutional" or "structural" dimensions, particularly those that are evident in later deliberative and discourse-oriented curriculum theory. Discourse-oriented curriculum theory provides a language for talking about the human interactive and interpersonal dimensions of any level, from classroom to transnational. Going further, discursive institutionalism acknowledges the system—laws, policy documents, task descriptions, financing systems—that lies beyond individuals' everyday leadership practices. This position is coherent with the non-hierarchical view of the relation between societal practices in a democracy. The non-hierarchical point of departure offers us the principled position or rationale to approach both interactional-individual and institutional structural levels from a discursive perspective. At the same time, with its grounding in public administration, Schmidt's (2008) discursive institutionalism does not have an underlying *educational* language or theory of education. Thus, we consider deliberative and discourse-oriented curriculum theory and classic concepts from educational philosophy described previously (recognition, summoning, *Bildsamkeit*,) as well as discursive institutionalism.

Coherent with discursive institutionalism, discourse-oriented curriculum and educational leadership theory, and the core concepts of modern educational theory described above, a curriculum is here viewed as a systematic interruption in the practitioner's way of understanding herself and carrying out one's professional tasks. We see curriculum work as an interruption in the Other's relation to herself, other persons and the world (Honneth, 2003). This recognition-based Hegelian philosophy provides a general frame for understanding how the curriculum itself as well the construction process, works, and is used, as a pedagogical intervention in order to influence. Here leadership influence does not mean support for implementation of ready-made ideas but invitation to dialogue. In doing so, educational leadership as curriculum work recognizes the subject as radically free as this makes him/her able to transcend what is given. But the position also acknowledges the necessity of the subject's own agency as a necessary requirement for transcending a given state. The effects of a curriculum activity are, obviously, also in the hands of the receivers enacting these intentions. The curriculum making discourse as *invitation to self-activity and self-formation* creates spaces within and between institutional levels. By introducing these concepts, we create a more coherent language for school/district and curriculum work, educational leadership and school development activity, using the very same concepts that are relevant in describing the core object of Didaktik, the teaching-studying-learning process.

## Conclusions

This article presents a common general framework that brings two significant but yet unfortunately disparate fields (curriculum theory, leadership studies) closer together.

Our intent in developing this framework is to keep two levels of education together: (a) the cultural societal level and (b) the institutional-interactional level. Our framework moves beyond the limitations of curriculum theory, didaktik (i.e. the lack of attention to the interplay between aims, contents, methods and leadership roles at various levels, the normative nature of dominant curriculum theories and their regulatory and transformational aims and underlying epistemologies and ontologies; limited language to talk about various systems). Discursive institutionalism, combined with classic educational philosophy concepts (recognition, summoning, *Bildsamkeit*), creates a language for curriculum work and other human-institutional interactions, including those concerning the broader system (e.g. law, policy documents). In our framework, then, curriculum theory (preparation and transformation aims, content), leadership/institutional studies (structure) and policy (ideas) now complete each other conceptually. In so doing, we deepen and bring together contemporary curriculum theory, Didaktik and leadership research without disregarding existing contributions from these fields, thus offering practitioners and policymakers a more coherent conceptual framework for practical pedagogical work from classrooms to national institutions.

Further, our framework is non-hierarchical, critical and constructive but not in the normative fashion that has characterized dominant Anglo-American curriculum theory and has rendered german didaktik static over time. Rather, this position supports individual leaders (both subjects and objects), including adult leaders from all five levels (classrooms, schools, districts, states/national agencies, and transnational agencies) to be reflective without limiting Others' freedom, accepting both aims, social preparation and transformation, but in new ways. Educational leadership, including curriculum work is, thus, conceptualized as:

- a non-affirmative, critical-interpretative and cultural-historical practice
- carried out on and across different levels of the educational system
- where professional actors, through their roles (tasks) and persons,
- based on a recognition of the Other's potentiality, reality and possibility,
- aiming at supporting teachers/principals/students by summoning (inviting, intervening, demanding, supporting, provocation) to engage in the transcendence of one's current pedagogical work (*Bildsamkeit*).

As such, curriculum work-leadership may be accomplished through activities such as developing routines and cultures of change, in order to create dynamic and reflected teaching opportunities, so that students become able to grow into an existing world while being prepared to change it according to their interests.

In closing our general framework may inform a new education field to see leadership and teaching according to which these professions may be conceptualized in a coherent way, not following different theoretical logics. Such a new research field may also be productive for schools as reflective professional learning communities being critically policy aware in their

curriculum content and pedagogical developmental work. In closing, we acknowledge the complexity of education; it cannot thus be reduced to psychology, politics, sociology, ethics or institutionalism. All of these education dimensions are relevant, but they are not the main focus of a new education field.

## References

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Apple, M. W. (2005). Education, markets, and an audit culture. *Critical Quarterly*, 47(12), 11-29.
- Baker, B. M. (2001). In *perpetual motion: Theories of power, educational history, and the child* (Vol. 14). Peter Lang Pub Incorporated.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European industrial training*, 14(5).
- Benner, D. (1973). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. München: List.
- Benner, D. (1991). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Benner, D. (1995). *Studien zur Didaktik und Schultheorie*. Weinheim: Juventa.
- Benner, D. & English, A. (2004). Critique and Negativity: Towards the Pluralisation of Critique in Educational Practice, Theory and Research. *Journal of Philosophy of Education* 38(3), 409–428.
- Caldwell, B. J. (1998). Strategic leadership, resource management and effective school reform. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 445-461.
- Cleve, Z. J. (1884). *Grunddrag till skolpedagogik*. Helsingfors: Edlunds.
- Day, C. (2005). Sustaining success in challenging contexts: Leadership in English schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 573-583.
- Dewey, J. (1916; 2008). *Democracy and education*. Boston, MA: Seven Treasures (Original work published in 1916).
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). And collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Powell, W. W., & DiMaggio, P. J. (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies* 38(5), 503-520.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*. Prometheus books.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. 1970. New York: Continuum.
- Gough, I. (2001). Globalization and Regional Welfare Regimes The East Asian Case. *Global Social Policy*, 1(2), 163-189.
- Giroux, H. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education, *Curriculum Inquiry*, 10(4), 329-366.
- Gramsci, A. (1996). *Prison notebooks* (Vol. 2). Columbia University Press.

- Gundem, B. & Hopman, S. (1998). *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue*. New York and Berlin: Peter Lang.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110.
- Harris, A. (1992). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership and Management*, 22(1), 15-26.
- Hopmann, S. Riquarts, K. & Westbury, I. (2000). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Hove: Psychology Press.
- Hopmann, S. 2003. On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies* (35) 4, 459–478.
- Jackson, S. (2000). A qualitative evaluation of shared leadership barriers, drivers and recommendations. *Journal of management in medicine*, 14(3/4), 166-178.
- Johnson, B. & Johnson, D. (2005). High stakes: Poverty, testing, and failure in American schools (2nd ed.). Lanham, MD: Rowan & Littlefield Publishers.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Hove: Psychology Press.
- Klafki, W. (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1995). On the problem of teaching and learning contents from the standpoint of critical-constructive Didaktik (pp. 187-200). In: S. Hopmann & K. Riquarts (eds.), *Didaktik and/or curriculum*. Kiel: IPN.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. London: Routledge.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, 30(4), 498-518.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., Michlin, M., & Mascall, B. (2010). Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. *Center for Applied Research and Educational Improvement/University of Minnesota and Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto*, 42, 50.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination. Process theory, pedagogy and action research*. London: Routledge.
- Marks, H. & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 4(4), 293-331.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Meyer, H. D. & Rowan, B. (Eds.). (2006). *The new institutionalism in education*. SUNY Press.
- Mollenhauer, K. (2014). *Forgotten connections. On culture and upbringing*. London: Routledge.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* New York, NY: Routledge.

- Roth, K. (2001). *Democracy, education and citizenship. Towards a theory on the education of deliberative democratic citizens*. Stockholm: Studies in Educational Sciences 32.
- Scheurich, J. J. (1998). The grave dangers in the discourse on democracy. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(1), 55-60.
- Schmidt, V. (2008). Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse. *Annual Review of Political Science*, 11, 303–26.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), 325-344.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 23-28.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Uljens, M. (2015). Curriculum work as educational leadership - paradoxes and theoretical foundations. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 1(1), 22-30. <http://www.nordstep.net/index.php/nstep/article/view/27010>
- Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association.

# Leadership for the Twenty-first century: Exploring the human dimension

Christopher Bezzina

## Introduction

This chapter is built round the principle that everyone wants to feel included, acknowledged, seen as worthwhile, able to contribute, give, learn, and grow. I believe that each of us has a deep-seated desire to contribute, to feel that they can make a difference. There is nothing new to such a principle as it resonates the feeling of many researcher (e.g. Davies & Brighouse, 2010, Sergiovanni, 2009) but one that remains critical to reform and more so to its successful implementation (Fullan and Leithwood, 2012). However, in a context where educational discourse is governed by prescription, state mandates, performativity, structure and accountability we seem to lose sight of the human dimension of leadership. This drive to place people in boxes (Tomlinson, 2013) so that they can safely implement reforms is a flawed one. In such a context the metaphor of school leaders as cage busters (Hess, 2013) is an appropriate one.

I would like to start off by acknowledge Sergiovanni's (2009) assertion that leadership is a personal thing. It comprises three important dimensions: heart, head and hand. The *heart of leadership* has to do with what a person believes, values, dreams about, and is committed to. This reflects his or her vision. The *head of leadership* has to do with the theories of practice each of us has developed over time, and our ability to reflect on the situations we face in the light of these theories. This process of reflection on the situations we face, combined with our personal vision, becomes the basis for our strategies and action. The *hand of leadership* has to do with the actions we take, the decisions we make, the leadership and management behaviours we use as our strategies become institutionalised in the form of school programmes, policies and procedures.

Whilst many would prefer to see the work of school leaders as an applied science that is directly connected to a firm knowledge base of theory and research, the reality we face is that it is much more craft like. However, leading schools is no ordinary craft. Bringing together head, heart and hand in practice; the unique nature of the school's mission, and the typically loosely-coupled, non-linear and messy context of schooling combine to make leading and managing a moral craft, one that is shared with others.

## Who is the effective leader?

A Google search gives you over 4 1/2 million citings in less than 30 seconds! The search goes on for those characteristics that we would like our leaders to have. In various research studies conducted over the past ten years in a variety of cultures and contexts, leaders and others who were asked to identify factors/characteristics of effective leaders, point out values such as honesty, humility, integrity, trust, passion, care and compassion (Brown & Townsend, 1997; Spears, 2010). The search for authenticity, integrity and trust in and among members within institutions is critical (Bhindi & Duignan, 1997; Greenleaf, 2008; Harris, 2009; Lashway, 2006; Rubin, 2007). As Duignan (1998, p. 20) points out “authenticity in leadership calls for a radical shift away from much of the traditional, conventional wisdom about leadership”. Covey too expresses this sentiment:

“We see that people are not just resources or assets, not just economic, social, and psychological beings. They are also spiritual beings; they want *meaning*, a sense of doing something that matters. People do not want to work for a cause with little meaning, even though it taps their mental capacities to their fullest. There must be purposes that lift them, and bring them to their highest selves.” (Covey, 1992, pp. 178-9)

Covey’s quote illustrates the importance behind principle-centred leadership. Such leadership has its source in the intellect, heart, mind and souls of individuals and is sustained through meaningful relationships. At the same time it illustrates some of the central ingredients behind the type of educational leadership needed to act as a driving force which can spur us on through this millennium.

Covey’s quote also highlights that the definition of leadership and practice very much depends on: the cultural conditions in which we work at micro and macro level; the field we are dealing with; the context in which it has developed over the years, hence its prehistory; the nature of its constituents; the issues involved; the agendas and predispositions of our leaders and policy makers; and the unique personalities which make up our organisations at the systems and school level. The concept of leadership has to be understood within this wider context hence making leadership not only directly meaningful but relevant to people’s lives (see Bush, 2011).

The paradigm shift required is one which focuses on the whole person, on people who want to actively contribute towards educational development in their respective organisations. All this can only take place within an ethical framework where ethics and values play a central role for effective leadership to take place (Brown & Townsend, 1997).

The central question which needs to be addressed is what mindset and type of leadership is necessary to help us break from the current bonds of dependency, to coin Fullan’s (1993) term, and therefore lead our countries forward.



Fullan has described educational reform as ‘pockets of innovation’ with schools and their members mainly on the receiving end. The move towards devolution of authority to the school site is a complex endeavour. By nature, decentralisation practices are creating more demands on schools which are now of a more intrusive quality as school boundaries become more permeable and transparent. The relentless pressures of today’s complex environment have intensified the overload (Harris, 2009).

Thus, schools are facing *adaptive challenges*. Changes require that we clarify our values, develop new strategies, new ways of thinking and learning. Adaptive work is required especially when our deeply held beliefs are challenged, when ingrained attitudes have to be contested, when particular ways of doing things are questioned.

Providing leadership which moves away from a purely authoritative style of administration to a more collaborative style of management is extremely difficult (Fitzgerald & Gunter, 2007). This is so for at least four main reasons. First, in order to bring about change, or rather to make change possible, those having executive powers need to break a long-standing behaviour pattern of their own, that of dictating what has to be done to all problems as they arise. Solutions cannot remain the prerogative of one or the few but reside in the collective intelligence of members at all levels.

Second, adaptive change is demanding on all those who have to experience it. New roles, new relationships, new values, new behaviours and new approaches to work have to be forged. This is quite a challenge that requires patience, practice and perseverance. And, one also has to accept the fact - for this in itself is a challenge - that not everyone is willing to go through these inner changes. Not everyone is inclined towards collaborative work.

Third, being prepared and willing to address change and development also raises the question of competence. Transforming individuals into leaders, who are willing to address school/community issues rather than concentrate on their own current prescribed area(s) is by far a more demanding and difficult task. Maybe not everyone is capable of fulfilling such a role.

A fourth and final factor is that of ownership. Once responsibilities are delegated to the school site will school administrators be willing to manage their institutions not through a top-down model of administration but through a collaborative style of management? This raises the concern as to how far members are willing to take on responsibilities for determining the vision and way forward for their institutions. Clearly, as Harris (2009) argues “Much depends on context and intention” (p. 11).

### **Facing up to the challenge**

From all this it is evident that for central authorities and schools to improve they require changes in values, practices and relationships. Wherever we are working – at macro or micro level - we need to develop a culture dedicated to serving people, acting on trust, respecting the individual and making teamwork happen across boundaries (Bryk & Schneider, 2007; McBean, 2012). What we need is both a *technical* challenge and an *adaptive* one. Whilst the latter remains the major challenge as people learn new ways of doing things, develop new competencies and begin to work collectively, staff will also need to receive expert advice and support.

What I would like to emphasise in the rest of this chapter is the tremendous energies we need to dedicate to develop the *human side of management*. Over the years we have failed to fully understand the true meaning of leadership. In educating and training leaders of schools we focus too much on technical proficiency and neglect the area of character. We tend to focus on areas like financial management, strategic planning, data analysis, etc., and probably we are good at developing these. We tend to view leadership as an isolated component, as something to be added on to other skills. We need to work with and alongside people to instil in them not only the importance behind values and attributes but also see them being developed (Harris & Townsend, 2007). This can only happen in real life situations.

All this needs to happen in a context where leaders facing growing demands which at times are impossible to meet. For a start, they need to acquire the traditional management skills in resource allocation, finance, cost control, planning and a few other areas. We also expect them to master the management arts, such as strategy, persuasion, negotiation, writing, listening and speaking. We also require them to demonstrate the qualities that define leadership, integrity and character – areas such as vision, passion, sensitivity, insight, understanding, commitment, charisma, courage, humility and intelligence. We also expect them to be friends, mentors and/or guardians. Yet, what stands out is that we need leaders who are “full-blooded creatures who are politically and spiritually aware, credible, earthly and practical” (Duignan, 1998, p. 21-22).

So, whilst the list of demands is on the increase, and therefore the particular characteristics/qualities that are required, we need to create opportunities for people to develop them. For, whilst some leaders may be born, all competent leaders become. Most leaders, unfortunately, find themselves in leadership positions, without being adequately trained, prepared or exposed beforehand. Various studies are highlighting the need for programmes to link both academic and professional elements (Wong, 2004). Shung Wing Ng (2013) in Hong Kong and Cardno and Youngs (2013) in New Zealand also emphasised the need for school-based enquiry component so that heads could also influence others through their input and application at work. There is also evidence that supports the introduction of mentoring and coaching, especially in the early career stages of headteacher development (Reiss, 2007; Robertson, 2008)

which professional development programmes find hard to introduce. What is interesting to note is that a number of international programmes are trying to adopt a more systems approach to effective leaders development thus looking at leaders working in a context and therefore adopting approaches that help to build the collective capacity of leadership teams rather than working with leaders as individuals (Asia Society, 2012; National College for School Leadership, 2010; Stewart, 2013).

Given this context, in the final section I would like to briefly explore a number of areas which, in my opinion, leaders need to explore at both the personal and collective level if we really want to cultivate a leadership that matters. This applies to any context or any level we may be working in.

According to Leithwood and Riehl (2003), leadership accounts for only about 3-5 percent of the variation in student learning, but effects nearly one-quarter of the total effect of all school factors. Given this, we need to focus on what Leithwood (1994), describes as ‘second order’ changes, i.e. those changes that refer to the leader’s ability to impact the school’s outcomes and effectiveness indirectly through other people, events and organizational factors (Hallinger & Heck, 1998). Therefore, it is important to focus on how leaders transform others, on what leaders do to impact people’s attitudes and values.

The leaders of today need to focus on developing a number of characteristics which need to be approached from a systemic perspective. This cannot be a matter of leaders developing such characteristics at the individual level. We need to create opportunities for learning to be reflective, applied and sustained. This will help to develop what Kearney, Kelsey and Herrington (2013) describe as ‘mindful leadership’, a leadership that is based on questioning past beliefs and developing mental habits that reflect the learning and growth that take place over time.

Various authors speak of different characteristics. Spears (2010), for example speaks of ten characteristics; McBean (2012) explores five; the University of Bristol (n.d.) presents ten features; Zhivago (2010) presents another ten. The list can go on. In this chapter I would like to focus on five.

### **Believing in oneself and maintaining a positive attitude**

As Vojta (n.d.) points out “Effective leadership begins with the fundamental ability to believe in your self”. This inner conviction translates itself into a sense of purpose, a belief in what one is doing. It is this clarity of vision that gives leaders the confidence to motivate, nurture the esteem and teamwork capabilities of others. If you desire to be an effective leader, having a positive attitude is essential. It not only determines your level of contentment as a person, but it also has an impact on how others interact with you.

As Maxwell argues, “attitude is really how a person is ... that overflows into how he acts” (2003, p.8). So your attitude towards people, towards life issues

is critical. He goes on to note that “the average person wants to wait for someone else to motivate him. He perceives that his circumstances are responsible for the way he thinks. But which comes first – the attitude or the circumstances? ... The truth is that it doesn’t matter which came first. No matter what happened to you yesterday, your attitude is your choice today.” (2003, p. 91) There is not a single part of our current life that is not affected by one’s attitude.

### **Promoting values**

Underlying an organisation’s goals is a choice of a specific set of prioritised values. The leader of the 21<sup>st</sup> century should be one who creates a culture or a value system centred round principles (Covey, 1992). The principles that leaders need to uphold are based on personal integrity, credibility and trusting relationships (Bezzina, 2012; Kouzes & Posner, 1991; Zmuda, Kuklis & Kline, 2004), and a commitment to ethical and moral values such as compassion, humility and service (Manz, 1998; Omotani, 2007). It is through the authentic witness of such qualities that organisational structures, processes and practices are built, nurtured and sustained.

### **Being passionate and enthusiastic**

As Davies and Brighouse note “Passionate leadership is about energy, commitment, a belief that every child can learn and will learn, a concern with social justice and the optimism that we can make a difference. It takes leadership from the realm of a role or job to one of an abiding drive to enhance children’s learning and children’s lives (2010, p.1). They go on to argue that: “Passionate leadership establishes a set of values and purposes that underpin the educational process in the school. Most significantly it is the individual passion and commitment of the leader that drives the values and purposes into reality. Values without implementation do little for the school. It is in the tackling of difficult challenges to change and improve, often by confronting unacceptable practices, that passionate leaders show their educational values (ibid., p.1). Passionate leaders have the courage to detach themselves from the phobia about testing and engage on the moral purpose of education, i.e. focusing on making a difference in children’s lives.

It is such leadership that cultivates the enthusiasm that is needed in our schools. Passion requires dedication, excitement, self-sacrifice. A leader that exemplifies passion will project a sense of teamwork that promotes collaboration. It is within this context that empowerment is pivotal to improvement (Mifsud, 2013; Vella, 2013).

### **Empowerment**

We tend to recall with admiration those leaders who delegate their authority, who make subordinates feel powerful and capable. The leader who allows subordinates to feel ownership and responsibility for the tasks being tackled become part of what Mintzberg (2004) describes as an “empowerment loop”. This means that leaders feel empowered by their subordinates. The subordi-

nates hand back trust, support and praise to the leader, and this helps to strengthen the leader and the vision. Only empowered people can reach their potential. When a leader can't or won't empower others, he/she creates barriers within the organisation that people cannot overcome. If the barriers remain long enough, then the people give up often leading to frustration, alienation and what Fullan (1993) describes as balkanization. Or else they move on to another organization where they may feel more fulfilled.

Vella (2013) argues that “moving from individualism, isolation and privatism of teaching to professional community means that we need to work with and alongside teachers functioning in different and diverse roles”. (p.134) If we uphold the principle that teachers play a central role in school improvement than motivation is vital. Teachers need to be involved in issues that are not only central to their role but relate to whole-school issues. Every head should not only motivate but inspire members of staff in their daily endeavours (Fink, 2010).

### **Distributed leadership**

Once vision and values have been defined and communicated, the next critical step is that of creating a collaborative approach to decision making. Leadership cannot remain the prerogative of one single person. It has to become team based, collegial. Today's leaders need to be trained to master the art of forming teams, to collaborate through teams rather than directing through edicts. Shared leadership encourages a horizontal extension of power (DuFour & Fullan, 2013, Louis et al., 2010). The future calls for an extension of that power vertically downwards to involve all members of staff. The research shows that schools become more effective when different members of staff are willing to take on different roles of leadership; when power and authority are shared amongst different members of the organisation (Moller, 2007) in an environment where leadership does not belong to an individual but to groups of people (Spillane & Diamond, 2007; Woods et al., 2004).

This is where Sergiovanni's work takes on added significance. He does not only speak of a community – that is the transformation from a collection of 'I's' to a collective 'we' (1996, p. 48) but of 'social covenants' (2000). It is worth quoting him at length given that it helps to reinforce the characteristics presented in this chapter. He notes that:

In the narrative of social covenants, connections among people are created when they are connected to shared ideas and values. Once achieved, this binding of people to ideas and this bonding of people together forms a fabric of reciprocal roles, duties, and obligations that are internalized by members of the group. ... This is a fabric that perseveres even when the fun is gone, when needs are not being met, and when self-interest must be sacrificed. (2006, p. 105).

Without question, the current climate of reform has changed the role of heads. Today's school leaders function in a constantly changing environment and

serve students with greater and more diverse needs than ever before. Yet, they are expected to show marked improvements more quickly and in spite of the resources being made available they never seem enough to balance the never-ending demands. They are expected to improve the quality of teachers; maintain safe schools; and turn staff, parents and the community into communities of learning. Under the watchful eyes of parents, the education authorities and the wider community, heads are challenged to lead and to learn simultaneously.

Naturally, such qualities are not easy to nurture. The starting point has to be the *person as individual*. The leader as an authentic person, is one who believes in himself/herself, who is willing to start from the self by challenging the self, by examining one's own current thinking and way of doing things. This is the leader as learner; he/she is one who is prepared to challenge oneself but at the same time willing and expects to be challenged by others and by the social context they are working in (Spillane, 2006).

It is indeed challenging and personally demanding for the leader to stop and reflect, to challenge one's way of thinking and doing. It is a road not many may wish to take. At the same time, it is important for leaders to identify a person who is willing to be their mentor ~ their critical friend ~ who can support their personal/professional development (Spiro, Mattis & Mitgang, 2007; Tolhurst, 2010). This step requires breaking from the bonds of independent thinking/working and isolation we are used to. This would be a step in creating the climate and culture that is required for empowerment and collegiality to be experienced and celebrated. This can be done by speaking about the school's vision often and enthusiastically, by encouraging school members to work in different groups (e.g. departments/year levels; cross-curricular, creative arts) so as to experiment, and put ideas to the test (Hopkins & Jackson, 2003).

As people learn to work individually, in pairs, in groups, in schools and outside, they learn to infuse practice, as Duignan (1998) puts it, with a higher purpose and meaning since at the basis of their discourse and actions are the values and attitudes they have helped develop. It is through such processes and actions that individuals discover that they perhaps can make the impossible possible.

### **Concluding remarks**

The list, which is purposely not finite, helps to illustrate that great leaders are engaged in a continual exercise involving learning and a lot of persuasion. Getting members to do what is best – for the school community, their students, themselves – is often a struggle because it means getting people to understand and want to do what is best, and that requires integrity, the willingness to empower others, courage, compassion, tenacity and great teaching skills. Good leaders also thread very carefully the grounds they are working in. They learn to move slowly, assessing their own leadership styles and the school's culture before diving in. Change is a slow process, not a one-off event. It requires

time, patience, perseverance, commitment to one's ideals with a clear focus on enhancing teacher performance and student learning.

Such persons are also willing to ignore resentment and give criticism its due. They are willing to delegate, to listen and treat people with respect. Such people are often described as motivators, people who are capable of motivating members enough to follow their goals. I think it goes deeper than that. They help to instil a sense of excitement in their followers and as Teal beautifully puts it “stir our souls” (1996, p.42). Good leaders help to identify and celebrate the social core of human nature. They help to bring individual talents to fruition, create value, and combine these activities with enough passion to generate the greatest possible advantages for every group member.

Leadership is a difficult undertaking. It takes exceptional, sometimes heroic, people to do it well. The right blend of people who have a strong purpose in life can help us define our future as we walk it.

## References

- Asia Society (2012). *Teaching and leadership for the twenty-first century: The 2012 International Summit on the Teaching Profession*. New York: Author.
- Bezzina, C. (2012). *Is there a role for moral leadership in today's world?* Paper presented at the Malta Association of Work and Organizational Psychology Seminar Series, STC Training Centre, Pembroke, Thursday 20<sup>th</sup> September 2012.
- Bhindi, N. & Duignan, P. (1997). “Leadership for a New Century: Authenticity, Intentionality, Spirituality and Sensibility”. *Educational Management & Administration*, 2(25), 117-132.
- Brighouse, T. (2001). *Passionate Leadership*. National College for School Leadership. Retrieved from: [www.principals.in/uploads/pdf/leadership/3\\_passionate.leadership.pdf](http://www.principals.in/uploads/pdf/leadership/3_passionate.leadership.pdf). Accessed June 16<sup>th</sup>, 2013.
- Brown, J. & Townsend, R. (1997). Developing an Ethical Framework, *Thrust for Educational Leadership*, 3(27), 12-14.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2007). *Trust in schools*. USA: Russell Sage Foundation.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership & Management*. 4<sup>th</sup> Edition. London: SAGE Publications Ltd.
- Cardno, C. & Youngs, H. (2013). Leadership Development for Experienced New Zealand Principals: Perceptions of Effectiveness, *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 256-271.
- Covey, S. (1992). *Principled Centred Leadership*. New York: Simon & Schuster.
- Davies, B. & Brighouse, T. (2010). Passionate Leadership. *Management in Education*, 24(1), 1-3.
- DuFour, R. & Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: Making PLCs systemic*. Bloomington, IN: Solution Tree.

- Duignan, P. (1998). *Authenticity in Leadership: the rhetoric and the reality*. Paper presented at the ATEE 23<sup>rd</sup> Annual Conference, Limerick, Ireland, 24-30<sup>th</sup> August.
- Fink, D. (2010). *The Succession Challenge*. London: Sage Publications.
- Fitzgerald, T. & Gunter, H. (2007). *Teacher leadership: a new myth for our time*. American Educational Research Association Conference. Chicago, USA.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. and Leithwood, K. (2012). 21<sup>st</sup> Century Leadership: Looking Forward. *Conversation*, 4(1), Fall.
- Greenleaf, R.K. (2008). *The Servant as Leader*. Westfield, IN: The Greenleaf Centre for Servant Leadership.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Harris, A. (2009). *Distributed School Leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.
- Harris, A. & Townsend, A. (2007). Developing leaders for tomorrow: releasing system potential, *School Leadership and Management*, 27(2), 169-179.
- Hess, F.M. (2013). Be a Cage-Buster, *Educational Leadership*, 70(7), 30-33.
- Hopkins, D. & Jackson, D. (2003). Building the capacity for leading and learning. In: A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, & C. Chapman, *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge.
- Kearney, W.S., Kelsey, C. and Herrington, D. (2013). Mindful Leaders in Highly Effective Schools: A Mixed-method Application of Hoy's M-scale, , *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 316-335.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (1991). *Credibility: How Leaders Gain and Lose It, Why People Demand It*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lashway, L. (2006). 'Ethical Leadership'. In: S.C. Smith & P. K. Piele (Eds.), *School Leadership: Handbook for Excellence in Student Learning*, 4<sup>th</sup> edition (pp. 130-152). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 30, 498-518.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. *American Educational Research Association*.
- Louis, K. Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. New York: Wallace Foundation.
- Manz, C. C. (1998). *The Leadership Wisdom of Jesus: practical lessons for today*. San Francisco: Berrett – Koehler.
- Maxwell, J. (1999). *Attitude 101*. Thomas Nelson Publishers.
- Mifsud, I. (2013). Empowerment, Communication and Change. In: C. Bezzina and K. Vella, (Eds.), *The Leadership Imperative: A journey where people matter* (pp. 176-182). Malta Print It.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs*. San Francisco: Berret-Koehler.



- Moller, J. (2007). *School Leaders' Impact on Student Learning*. Oslo: Norwegian Academy Press.
- McBean, B. (2012). *The Facts of Business Life: What Every Successful Business Owner Knows that You Don't*. New York: John Wiley & Sons.
- National College for School Leadership (2010). *Making a difference*. Nottingham, England. Author. Retrieved from: [www.education.gov.uk/nationalcollege/docinfo?id=175554&filename=making-a-difference-2010.pdf](http://www.education.gov.uk/nationalcollege/docinfo?id=175554&filename=making-a-difference-2010.pdf). Accessed June 11<sup>th</sup>, 2013.
- Ng S.W. (2013). Equipping Aspiring Principals for the Principalship in Hong Kong, *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 272-288.
- Omotani, L.M. (2007). 'Caring, Serving ... Leading'. In: P.D. Houston, A. M. Blankstein, and R. W. Cole (Eds.), *Out-Of-The-Box Leadership* (pp. 31-48). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Reiss, K. (2007). *Leadership Coaching for Educators: Bringing Out the Best in School Administrators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Robertson, J. (2008). *Coaching Educational Leadership: Building Leadership Capacity through Partnership*. London: Sage.
- Rubin, H. (2007). 'Through Others' Eyes: A Collaborative Model of Leadership', pp. 111-132. In: P.D. Houston, A. M. Blankstein, and R. W. Cole (Eds.), *Out-Of-The-Box Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Hope Foundation and American Association of School Administrators.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the Schoolhouse*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2006). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Pearson International Edition. 6<sup>th</sup> edition. Boston, Allyn and Bacon.
- Spears, L. C. (2010). Character and Servant Leadership: Ten Characteristics of Effective, Caring Leaders, *The Journal of Virtues & Leadership*, 1(1), 25-30.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. & Diamond, J. B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Spiro, J., Mattis, M. & Mitgang, L. (2007). *Getting principal mentoring right: Lessons from the field*. New York: Wallace Foundation.
- Stewart, V. (2013). School Leadership Around the World. *Educational Leadership*, 79(7), 48-54.
- Teal, T. (1996). The Human Side of Management. *Harvard Business Review*, November-December, pp. 35-44.
- Tolhurst, J. (2010). *The Essential Guide to Coaching and Mentoring*. 2<sup>nd</sup> edition. Harlow: Longman.
- Tomlinson, C.A. (2013). Freed from the Box, *Educational Leadership*, 7(70), 88-89.
- University of Bristol (n.d.). *Positive Communications*. How to be an effective leader. Issue Two.

- Vella, K. (2013). Working with people and for people. In: C. Bezzina and K. Vella (Eds). *The Leadership Imperative: A journey where people matter*, 129-142. Malta Print It.
- Vojta, M. (n.d.) Characteristics of the Effective School. Retrieved from: [www.tnstate.edu/servicelearning/.../Leadership%20Characteristics.pdf](http://www.tnstate.edu/servicelearning/.../Leadership%20Characteristics.pdf). Accessed June 11<sup>th</sup>, 2013.
- Woods, P., Bennett, N., Harvey, J.A. & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systemic literature review. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(4), 439-457.
- Wong, P.M. (2004). The professional development of school principals: insights from evaluating a programme in Hong Kong. *School Leadership and Management*, 24(2), 140-162.
- Zhivago, K. (2010). Top 10 Characteristics of An Effective Leader. Retrieved from: [http://www.revenuejournal.com/2010/top\\_10\\_characteristics\\_of\\_an\\_e.php](http://www.revenuejournal.com/2010/top_10_characteristics_of_an_e.php). Accessed June 11<sup>th</sup>, 2013.
- Zmuda, A., Kuklis, R. & Kline, E. (2004). *Transforming Schools: Creating a culture of continuous improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

# Components influencing principals' leadership

*Siv Saarukka*

During the last decades numerous research projects conducted by both national and international researchers have been focusing on the different components of school leadership. This research has included the substance of leadership, and leadership in various areas of the school as an organization. Much research has focused on leaders activities and tasks, while questions related to personality of leaders is less developed, although it may be argued that personality issues including values, relation building and communication are crucial in leadership. This article argues that by raising questions like "Who am I as a person?", "Who am I as a leader?" and "How do I understand my development as a leader?" we may expect that our insights into school leadership may be expanded.

During the last decade principals' role has developed from focus on management to focus on educational leadership. This process is highlighted in several doctoral dissertations studying leadership in Finnish comprehensive schools (Pennanen, 2006; Sandén, 2007; Pesonen, 2009). According to national legislations, the rules about principals' duties and contents of the work are for the moment expressed in a few words: The principal is responsible for the operations of the school ([www.finlex.fi](http://www.finlex.fi).Act 628/1998). This fact leads to educational effects on principals' personal engagement for the school as well as the need for continuing awareness about professional development.

Accordingly the aim of my coming dissertation is to investigate the role of the principal's personality, i.e. the principal as a person and his or her self-knowledge. More specifically, how the principals perception of his/her professionalism in leadership is interpreted in terms of values, relations, and communication. As my research is a work in progress this article will focus on theories connected to my empirical study. My research area is educational leadership as it is practiced by principals in comprehensive schools in Finland.

In this article my intention is to

- describe principles of school management in Finland, and formal rules about leadership
- analyze three areas of principalship: personality, profession and position

The school leadership is under continuing development according to changes in the surrounding society and educational policy in Finland as well as in other European countries. It might be of a common interest to look at the leadership in Finnish schools, not least because of educational outcomes from international evaluations. Accordingly the lack of detailed regulations for principals underlines an interest to analyze different areas in principalship in order to look for components influencing principals' leadership.

### *Formal rules about Leadership in Finnish schools*

In order to understand the aims for school leadership in Finland and its impact, there is a need for a theoretical back ground. Facts of importance are the qualification for becoming a principal, the educational practice as classroom teacher, the content of duties signed by employers and the challenges to an ongoing professional development in both leadership and management. To be able to link this overview to the further analysis, it is structured in three perspectives: the leader as a person, leadership as a profession and leadership in practice; the position. According to the lack of detail descriptions about principals' role, developing components for supporting personal leadership strengths is of great importance. As all principals in Finland also have to be teachers, developing the professional identity as principal is a challenge. Leadership as a profession in school as a socio-cultural context means to work in an organization with public steering and national guidelines in curricula. These three perspectives are at the same time based on the specific educational strategies in the Finnish Educational system and considered to be crucial for principals.

- 1) Principals in Finland are required by law to have been teachers themselves and they must continue to be engaged in classroom teaching. The principal's role is either a fulltime profession in leadership or a part time job, when the person have full time as a teacher and share his/her time between teaching and leadership. In the first case a person apply for a fulltime leadership, in the second case a person who have applied for a teachers job accept to be a principal as half time job. In both cases principals have to be engaged in classroom teaching; as full time principal at least 4-5 hours, and as part time principal up to 20 hours lessons per week.
- 2) "All professions have their meta-values, the transcending purposes that give meaning and direction to the work of people in those professions [...] Education as a profession also has its fundamental purposes, and so has educational leadership." (Begley, 2008, p. 21). In the Finnish educational system legislation leaves the job description of the principal open only stating that *the principal is responsible for the operations of the school*. There are no detailed task lists for the principals in legislation, the job descriptions are made by the education providers. This open form for duties and tasks has implications for the principal

as a person. The meta-values for the nature of educational leadership are given through the National Curriculum, and the purposes for principals' management in practice are given through municipality based job descriptions. It is also to be noticed, that almost 100% of Finnish compulsory schools are public, and the municipality stands as the provider.

- 3) The fact that principals also have to act as teachers lends them credibility among their teachers, enables them to remain connected to the pupils, and ensures that pedagogical leadership is not something only rhetoric but a day-to-day reality. (Hargreaves & Halász & Pont, 2007) The alterations in legislation and the societal situations have expanded the principal's responsibilities and thus the demands of the profession. Power and tasks have been delegated to the action levels, i.e. schools. The principal is as well a more central person for the people in the school as more clearly the employer's representative. According to Hargreaves et al (2007, s. 21) "principals and teachers are regarded by many in Finland as a society of experts. [...] This evokes one of the classic categories of the typology of organizations by Mintzberg (1979): the one in which operations are based on the autonomous personal decisions of professionals who might follow various protocols and standards but typically make independent judgments."

Principalship can be defined in many ways and expressed through different words. A member of the Finnish National Principal's Council expressed principalship as follows:

"Working in schools is easy because we don't have principals acting like a big manager. It's more like a society of experts. We really share things because principals also have pedagogical understanding and that's important. They have to know how to do the job and they still teach during the week. You really know how the work is. You are not just sitting higher and acting like a big manager" (Hargreaves et al, 2007, s. 21).

The formal facts concerning the principal's role in Finnish schools are: (1) The duty of practicing classroom teaching, (2) open job description and (3) leadership practice in school as a socio-cultural context. The theoretical design of principals' profession is based on these three fundamental issues.

In connection with evaluating school Leadership in Finland, Hargreaves et al, (2007) stresses that because of the decentralized nature of the school system, leadership practices vary between the different municipalities in Finland. A common structure in administration makes fundament for systemic leadership. It rests on principles of subsidiary: within a broad vision, legislative arrangements and funding structures, decision-making is moved to the level of those most able to secure implementation of them in practice. This approach is also evident in Finland's distinctive approaches to assessment, accountability and

intervention. According to the UNESCO lead international evaluation, the nature of school leadership could be defined as distributed leadership, but also elements of cultural and cooperative leadership are noticed.

To sum up: The expression of leadership in Finnish comprehensive schools *“The principal is responsible for the operations of the school”* means in practice to be responsible for nearly everything. Some of the most complex duties to mention are budget allocation, interpretation and implementation of legislation, staff appointments, human resource management, professional development provision, action plans and target setting, and implementing educational goals in practice. The school leadership in Finland is a paradox: principals are high qualified in education and expected to have high status, the same time they are practicing classroom teaching and “walking their talking” (Hargreaves et al., 2007).

The role as an administrator and manager is highly integrated in the role of an educational leader and teacher. Personal interests and abilities conduct many issues in the leadership role as well as personality and awareness of personal strengths. Accordingly the pedagogical understanding, as mentioned above, is a component of importance in school leadership and allocates the professional development for leadership in action.

### **Areas of significance when analyzing principalship**

According to the aspects of freedom in the legislations for principals in Finland, the personal interpretation of the leadership role is of great interest. The principals’ self-awareness and components in one’s personality will be essential when practicing the leadership role in this context of openness and lack of limits. This is my first Area of Significance: The principal as a person.

When accepting the leadership role, the process of developing professionalism for the principal’s role starts. Qualities and skills are to be developed in the everyday process. Personal abilities and inner values, as well as structure, culture and relations as elements of external values, will affect the professional development. This is my second Area of Significance: The principal’s profession and professional development.

The school as an organization where principals practice their leadership is a complex organization. The National Educational Policy is expressed in The National Curricula (National Board of Education, 2004) and The Education and Research Plans are published by Ministry of Education and Culture every fifth year. These guidelines can be seen as external frameworks for schools. Of equal importance for school leadership is awareness of internal structures, cultures and values. This is my third Area of Significance: The conditions for principals’ position and how leadership is to be communicated in school as a socio-cultural context (see Figure 1).

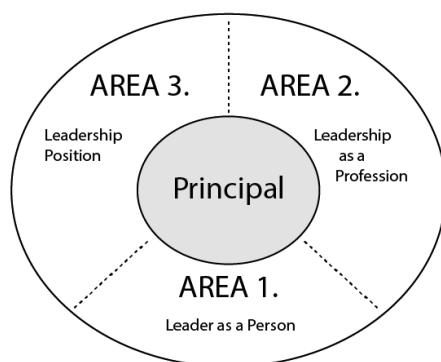


Figure 1. *Three areas of significance when analyzing principalship*

### **The principal as a person - searching for definitions about personality**

Organizations consist of people. Knowledge about factors affecting human activities is important to be aware of, especially for those responsible for the organization. Juuti (2003) stresses two aspects on personality. From an interpretative perspective humans have a constant personality controlled by the hidden subconscious capacities, and according to a realistic world view human personality is designed through the properties of a person. According to those aspects personality is to be recognized as an organized whole, maintaining solidity in a human, and creating substance for activity and way of being.

When searching for fundamental issues to be able to identify and describe a person, theories from at least three perspectives are of interest. We can mirror a personality and the key question “Who am I?” through the lens of (a) Identity (Eriksson, 1994; Mahoney, 1991; Giddens, 1991), with help from analyzing (b) The Self (Bruner, 1990; Hodgkinson, 1991, Begley, 2008; Branson, 2005; 2010) or search for answers from (c) the theories of Human Dynamics (Seagal & Horne, 1997) among many other educational and physiological fields of interest.

#### *Identity*

Identity can be analyzed from different scientific perspectives i.e. psychological, sociological, linguistic or professional and work based perspectives. (Ahonen, 2008) With reference to Encyclopedia “identity” can be defined as follows:

We often speak of one's “personal identity” as what makes one the person one is. Your identity in this sense consists roughly of what makes you unique as an individual and different from others. Or it is the way you see or define yourself, or the network of values and convictions that structure your life. This individual identity is a property (or set of properties). Presumably it is one you

have only contingently: you might have had a different identity from the one you in fact have. It is also a property that you may have only temporarily: you could swap your current individual identity for a new one, or perhaps even get by without any (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2010)

According to Erikson (1994) the formation of identity is a process where a person integrates personal identifications, genetic abilities and social roles. In addition Erikson also claim that identity is to be created in a process where a human evaluates herself in a way she assume other persons evaluate her. Erikson express the ongoing process in human life as “the feeling of identity”. Focusing to Mahoney (1991) he as well underline that creating identity is a lifelong process and a dynamic whole with consistence of needs, abilities, beliefs, and individual history.

In sense of school leadership, personal identity can be identified as the essence of awareness as an individual when going in to the role as a principal. As the leadership role conquered, the identity as a leader in response will be a development in progress.

### *The Self*

The Self (MacMillan, 2007, p.1347) is explained as follows: “Self/plural selves/is who you are and what you think and feel, especially the conscious feeling of being separate or different from other people. “Your inner self” means your thoughts and emotions.” When we provide a deeper understanding of self, it might be necessary to clarify the relationship between the self and personal values and behaviors. It is argued that the real power behind what causes human behavior is the self-concept, self-esteem, motives, values, and beliefs held within the person (Hodgkinson, 1991; Hultman & Gellerman, 2002; Osborne, 1996; Branson, 2005). Personal values are largely a subliminal component of the Self. While behaviors are observable and beliefs somewhat knowable, it seems that the other components of Self, including values, motives, self-esteem and self-concept are progressively more subliminal and difficult to come to know. This is to suggest that people generally have very little self-knowledge of their values (Branson, 2005). Branson (2010) stresses that self-reflection expands the leader’s consciousness which increases their capacity to use wisdom to guide them in processes they are immersed in.



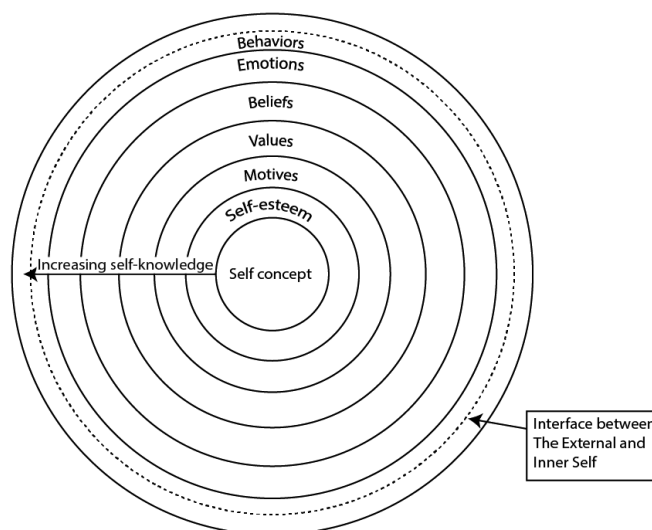


Figure 2. *A diagram of the various components of the self (Branson 2010, p. 51)*

The complexity of human personality can be understood from a broader view when mirroring personality through the concept of The Self as structured by Branson (2010). To be aware of components belonging to The Inner Self, facilitates understanding of one self. To be able to name these components facilitates communication among individuals.

### *Human Dynamics - a way of being*

When searching for answers to the question “Who am I?” we also can include the theories about personality dynamic through processing self-discovery in purpose of identifying knowledge and understanding about the type of person each of us are. This body of work is termed “Human Dynamics”, and it consists of research about the systemic functioning of people and their potential for development both individually and in their collective interactions (Seagal & Horne, 1997; Bergström & Saarukka, 2004).

According to Seagal and Horne (1997) a key function is the interaction of three universal principles, the mental (or intellectual), the emotional (or relational) and the physical (or practical). In the human system the mental principle is related to the mind, to thinking values, structure, focus, objectivity, perspective. The emotional principle is more subjective and is concerned with relationship, feelings, communication, organization and synthesis. The physical principle is pragmatic. It refers to the making, doing and operationalizing part of us. Each personality dynamic constitutes a distinct system of mental, emotional and physical interplay and illuminates how we process information, communicate, relate to others, learn, solve problems, maintain health, and become

stressed. Each personality dynamic are also characterized by its distinct path of potentially infinitive development.

When stressing the whole image of human personality, knowledge about personality dynamic in terms of mental, emotional and physical interactions will fulfill the whole perspective. The principles also integrate some of the elements in the structure of The Self, i.e. value, emotions.

As a summary of theoretical perspectives on personality it can be stressed that personality is a complex area and demand a distinct focus before it can be defined sufficiently clear, and in neutral and objective terms. However there are essential elements needed for identifying personality in all three theoretical components presented briefly above. It is essential when searching for understanding of the question Who am I?, to look into this area of significance for principalship from a broad view. Analyzing elements of Identity, The Self and Personality Dynamic will facilitate our understanding of the complexity in human personality.

A structure of the interaction between the three components can be illustrated as in Figure 3.

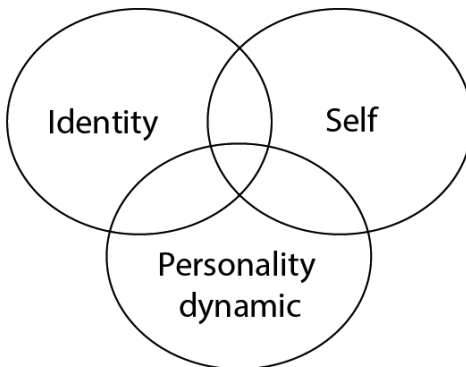


Figure 3. *The structure of components in human personality*

### **The principal as a professional leader**

In this part it is my intention to mirror principals' professional leadership through the same structure as used above when searching for definitions to personality: (a) Identity, (b) the components in The Self, and (c) the structure of personality dynamic (i.e. Human Dynamics). The analyze is for the moment based on theories because of the actual stage in my research: the ongoing process (fall 2011-spring 2012) in order to collect empirical material through interviews. My dissertation is a work in progress, as mentioned in the introduction.

What constitutes the terms profession and professional? According to Macmillan (2007) *profession is a job that you need special skills and qualifications to do* (p.1183) and *professional is someone who has special skills and qualifications* (p.1184).

### *The principals Identity as a professional leader*

How can a principal create his or her identity as a leader? According to Giddens (1991), and supplementing the analyses about personal identity in previous part of this article, identity is not anything given or constant, it is something that is to be seen as a process. (Erikson, 1994; Mahoney, 1991) Self-identity is constantly both produced and reproduced and these processes are integrated in a person's everyday routines and activities (Møller, 2004). Identity is not given to us by birth neither is it created through the surrounding society where we live. Identity is a way of creating meaning in life.

Møller and Dyrdal Solbrekke, (2004) stresses according to Giddens (1991) a person's life story as it is narrated is the essence of identity. Giddens also underlines the importance of language and storytelling as key elements for creating our reality. On the other hand Bourdieu (1995) claims that the social environment is created through actions, very often based on inherited norms, values and patterns for activities. Bourdieu stresses aspects of power in organizations as well, and points out the effects of power in creating the leadership identity.

Møller (2004) has conducted a research about leadership identities in Norwegian schools. She stresses, that the relation between the leader and "the other" is to be seen as a discourse for identity. The society of today underlines very strongly individualization as a quality in organizations i.e. schools. One of the findings from the Norwegian study is that *distance* has been a way of creating identity in leadership.

According to Ahonen's (2008) research about leadership and leader's identity as narrated by headmasters, there are many similarities between creating leadership identity among Finnish principals and Norwegian principals. Ahonen stresses that the definition of identity is in a movement between the teachers' role and the leadership role, because almost all principals have been teachers before they became principals. The principal's identity oscillates between those two identity positions, and Ahonen underlines that the teachers identity might be an obstacle for creating the leadership identity as a principal. Her conclusion is that there is a need for developing a position for identity among Finnish principals.

### *Aspects of the Self in principal's professional leadership*

As professional leadership is based on activities and relations, it is essential to search for outcomes in practice when identifying The Self. According to Branson's (2010, p. 51) overview of the various dimensions of the self, it is visible

how these dimensions are able to interact in order to influence a person's behavior (Figure 2).

The self is a complex process and consists of several integrated dimensions. As illuminated in figure 2, self-concept is at the center, and Branson (2010) identifies it as the composite of ideas, feelings, and attitude individuals have about themselves. Self-conceptions are cognitive appraisals of attributes about one's self. Our self-concept is like a photo album, which contains many different pictures or images of our selves, each is linked to a role that we think is important in our life. Self-esteem is our personal evaluation of how closely we are realizing or maintaining our self-concept, it is a deep sense of personal purpose and security (Branson, 2010, pp. 52-53).

When continuing the analysis of processes in the self, the following field is about motive. A motive is a mental function and in close interaction with self-esteem. A motive acts as a director of behavior and seeks for information to motivate and confirm different processes in conducting human behavior. The influence of motives on our behavior is not constant, and motives are depending upon personal values. They are interacting and activates in everyday experiences. Motives and values affect both deeper perspectives in life situations, circumstances and culture as well as more narrow situations related to human biology. The beliefs are affecting our decisions and mental processes when making choices.

Our beliefs are closely affecting our emotions, and changes in one of them will affect both. Usually our emotions are visible in our face, or sometimes even in our manners and body language. We can tell if a person is happy, angry or frustrated by looking at the face or by observing the wordless communication in the body language. Branson (2010, 57) thinks that the function of our emotions is to communicate information. Through our behavior the self is publicly observable. At the same time it is a way of understanding our self.

As the self is about integrated processes where several dimensions are integrated, awareness of how many components are affecting behavior, the most visible part of the self is important. Knowledge about the complexity conducting human behavior will contribute to develop leadership abilities in how to manage human resources in schools as well as in other organizations. For principals awareness of the multi-faceted processes including in human behavior is of a specific importance according to the interactions between adults and children in different ages in the school.

In her research about teachers' self-identity Stenberg (2011) stresses that a close interconnectedness between a personal and professional in teaching practice can be seen. Teacher's self-identity affects the ways a teacher sees, feels, and understands his or her teaching practice and the relations in it. In addition, teacher's personal practical theory (based on both personal and professional experiences) involves personal beliefs, values and understandings through a

teacher perceive his or her profession. Stenberg's analyze can easily be transformed to principals reality, and it confirm the integrity between person and profession. The content of identity includes both becoming self, or self-actualization, and a meaningful connection with the world, furthermore self-identity is relational in nature (Stenberg, 2011, p.17). The line between the self and identity is almost impossible to draw, but important to reflect upon.

The essential outcomes from investigating components of The Self and influences in professional leadership is that human behavior is the outcome of a complex process consisting of both visible and hidden factors as well as unconscious elements. Related to research conducted by Branson (2010) and Stenberg (2011) as discussed in this section, the self is visualized in human behavior and identity is more relational and depends upon personal and professional connections to the world. To become a professional principal one have to understand the integration of the personal aspect in creating the professional role. The self-identity and the professional identity have to be connected.

#### *Way of being a professional leader in light of Human Dynamics*

Our third theory to be discovered and analyzed from the professional leadership perspective is to learn more of knowledge and understanding about the type of person each of us are. Of the greatest significance is the discovery about how the three universal principles mental, emotional and physical interplay in people to form the specific human dynamic i.e. way of being.

According to the theory of Human Dynamics (Seagal & Horne, 1997) the three principles are organized in a certain structure: one of the principles is central in our functioning and determines how a person processes information (linearly, laterally, systemically) . The secondary principle is strongly related to what kind of information is processed. The interplay between the center principle and the secondary creates the specific dynamic process. So far five different personality dynamic processes have been identified: The mental-physical dynamic, the emotional-mental dynamic, the emotional-physical dynamic, the physical-emotional dynamic and the physical-mental dynamic.

According to Seagal and Horne (1997), and Bergström and Saarukka (2004) there are different capacities about a personal dynamic that are of special interest in searching for ways of being a principal and practice his or her professional role. In this article there are formal limits for going into deeper analyzes of each dynamic, but even with a brief check of capacities (overview in appendix 1.) we can find key elements in different personality dynamics that illuminates professional characters.

As a summary of aspects on the three elements in human personality: Identity, The Self and Personality dynamics, we can notice that each element has its own strengths and limits in creating a professional leadership. When considering differences in national goals for principals, and the lack of detailed instruc-

tions for the role of the principal, it becomes increasingly obvious that awareness of the need for multidimensional personal abilities in the principal's role is of great importance. Senge (1997, p. xiii) addresses the need to understand one another by referring to a wise old gentleman, John Bemis, who articulated this need as follows: "*Understanding a system, means understanding the people who make up that system. And those people are all different*".

### Conditions for leadership in school as an organization

In this part it is my intention to look at the school as an organization and a society of experts. I'm going to mirror the school through the three elements and apply the effects of Identity, The Self and Personality dynamics to the leadership position in school. To be able to discuss about identity in school as an organization, the focus will be on (a) school culture, and the principals' role and position in the culture. (b) The Self and all included components will be highlighted by examples of Finnish principals activities and position as analyzed in an international evaluation of Finnish educational system, and (c) Personality dynamics as expressed in Leadership communication in terms of capacities as structured in the theory named Human Dynamics.

#### *The school culture – Identity of the organization*

We can find many interpretations when searching for definitions of organizational culture. According to Bell and French (1995, p.5) a common perspective is to focus on the inner process: Organization culture strongly influences individual and group behavior. Culture is defined as the values, assumptions and beliefs held in common by organizational members, which shape how they perceive, think, and act. Every organization has a culture.

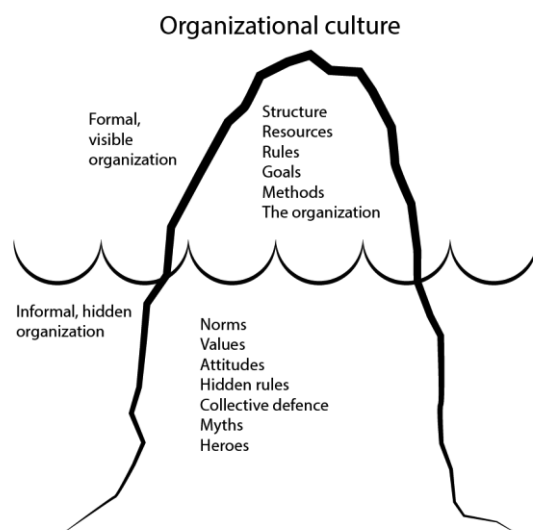


Figure 4. Organizational culture visualized in the metaphoric model of an Iceberg  
(Adapted from Lenn  r-Axelsson & Thylefors, 1991)

Groth (2010) stress that school culture is a combination of many components, i.e. characteristics, patterns of behaviors, roles and values. Each school has its own culture. If we look at a school as a living system, we might also be able to identify its identity. The metaphor “Ice-berg” is often used as an illustration of visible and hidden elements in an organization (Lenner-Axelsson & Thylefors, 1991). We can apply the Ice-berg model as a picture of how to illuminate elements in a school culture and reflect on the principals’ position in the system.

The person who has received a leading position in the organization i.e. as principal, is the head of the visible part of the organization. A nomination to the position as head does not automatically generate leadership. The leadership is a profession that must be captured, meaning that the staff has to give the head person legitimacy as leader (Groth, 2010). The legitimacy is strongly connected to school culture. To reach the legitimacy it is necessary for the leader to be aware of elements in the culture as well as keeping contact with the surrounding environment. As the position of the Head usually is based on formal issues, the leadership is more about relations both to individuals and groups.

#### *Components of Self and educational behavior as evaluated in Finnish schools*

What are the conditions for leadership in a school as a society of experts? How can components of Self be communicated in to educational behavior in a school? These questions seem to be very complex and broad, but solutions might not be so far away. Some answers can be stressed through assistance of the evaluation about Finnish schools and leadership from the international evaluation of Finnish educational system by OECD (Hargreaves et al, 2007).

When analyzing the school as a socio-cultural context for education and leadership it is essentially to be aware of the importance of the national and local culture. The principal’s leadership is exercised in a certain context which differs in many respects from other organization. The school is a goal oriented organization focused on learning, fosterage and socialization. The school is also a civic organization, with a public mission. The main instrument for all educational work is the National Curriculum. The Finnish National Curriculum Council is very future oriented, it also tries to determine “what is the best we can learn from the past, (in order to) try heavily to look into the future and what is happening in the world and then analyze the present.” (Hargreaves et al, 2007 p.13). How to change these national issues to educational behavior is the main duty for a principal. The educational leadership is about how to interpret the curriculum in daily work, how to support and coach teachers, organize the external issues and eliminate obstacles for pedagogy in practice. When performing the educational duties the principal communicate his or her intentions and values with the staff. The principal’s role is exercised in a largely practical and informal way.

According to Hargreaves et al. (2007) the Finnish principalship appears paradoxical. Principals are leading school development by processes of self-evaluation. Since mid-1980s management decisions is delegated to the school level which means that by support from local government they got resources so the schools can solve problems for themselves. Hargreaves name this “system leadership”, meaning that it is “leadership for learning, leadership by learning and leadership as learning” – not leadership for performance and testing (p.7). Finnish principals practice also systemic leadership (Deal & Peterson, 1999). This leadership concept involves inspiring, stimulating and supporting people to strengthen commitment, raise aspirations and improve performance through shared beliefs and purposes expressed in common educational practices and ways of handling daily life (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). Organizational cultures can be strong or weak, collaborative or individualistic, trusting or suspicious (Hargreaves, 1994). A key task for principals’ leadership is to create strong and positive school cultures that motivate and mobilize the staff members to achieve the organization’s purpose.

Results from both the OECD evaluation and research about principals profession (Karikoski, 2009; Mäkelä, 2007; Pennanen, 2006) shows how Finnish principals are highly capable and trusted professionals. The prerequisites for their mission are good and made possible through the wide educational rules and lack of detailed instructions. This specific Finnish educational praxis is fruitful and support sustainable leadership (Hargreaves & Fink, 2006). Principals are seen as part of a society of experts, and components of self-concept moral based values and self-awareness is visible in their leadership behavior.

Hargreaves et al (2007) stresses that Finland’s systemic leadership is in this respect, a fundamental kind of moral leadership that means much more than raising the bar and closing the achievement gap (Fullan, 2006; Hopkins, 2007). Instead, in Finland, there is compelling clarity about and commitment to inclusive, equitable and innovative social values beyond as well as within the educational system.

#### *School Leadership in action - communication in terms of developing Personality dynamic*

It is obvious that communication is the most important tool for practicing leadership in schools as well as in other organizations. Communication processes marks the position of principal’s role as Head. The principals’ ways of communication when expressing intentions, goals and social contacts are closely related to the personality dynamic (Glosson, 2002).

In this discussion about communication as a tool for leadership position, we’ll focus on knowledge about human communication applied to leadership in lights of theories based on Personality dynamic capacities.



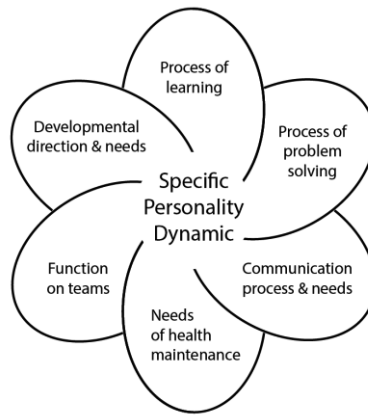


Figure 5. *Areas of functioning in each of the personality dynamic (Seagal & Horne, 1997)*

Seagal and Horne (1997, p. 211) stresses that “one of the most significant contributions of Human Dynamics is the understanding it affords of people’s distinctly different communication processes and needs. Understanding these distinctions enables people to make better connections with one another, whether in the context of the workplace, the family, the community, or the classroom.” As shown in the overview in Appendix 2. Human communication can be related to functions and leadership strength in the organization.

In the human communication processing the personality dynamic is of special interest when analyzing leadership strengths and weaknesses. We can identify common “ways of being” when becoming more oriented about the inner process that distinguish the different ways of being centered. As appointed out earlier, in the part about professional leadership, one of the three principles is central in our functioning, and determines how a person processes information, if it is linearly, laterally or systemically (Seagal & Horne, 1997; Glosson, 2002). A brief overview of essential abilities for leadership communication according to research about personality dynamic needs and capacities can be stressed as follows:

Mentally centered people processes highly selected information in a linear, logical, sequential way. The perspective is consistently detached, and intentions are to clarify essential points, values, principles and long-term goals.

Emotionally centered people experience life relationally. Their processing is non-linear, divergent and associative, they are changing course according to the subjective inner connections that they make. The process appreciates interactive communication and brainstorming that yields a rich array of options. It is important to establish a comfortable atmosphere in which the communication can be enjoyed.

Physically centered people experience the world pragmatically, as a place where things need to be done. Their process is systemic, that is, they naturally see and sense patterns (systems). From their systematic understanding physically centered people see what actions are needed to resolve problems and to respond effectively to events or situations. Communication must be concrete, detailed, and systematic. It is important to know the purpose of the communication first, and then set the relevant context (Seagal & Horne, 1997; Bergström & Saarukka, 2004).

All the personality dynamics have capacities with diverse effects in leadership, though each will express their leadership capacities differently. All the personality dynamics consists of equal, though different gifts. Through the information presented in the structured theory named Human Dynamics, we are able to deepening our knowledge about human functioning, and support individuals and organizations to achieve their extraordinary potential.

*To sum up:* In this part we have highlighted conditions for leadership in school as an organization. The principalship as a position appears paradoxical: Principals are high educated and have a powerful position among colleagues. At the same time they have to be classroom teachers, and meet the students. The identity of a school can be analyzed as the school culture where the leadership role is both managerial and educational. Human communication is essential in leadership position. To be able to develop a successful leadership position it is essential to be aware of the capacities in personality dynamics in order to understand the communication needs among employees in school.

## **Conclusions**

The purpose of this article is to clarify significant components that influence principal's leadership. The interest of this issue can be traced to the current administrative status of Finnish principals, and research findings about school leadership in Finland. Focus on the principal as a person, principal's professional leadership and conditions about leadership from a positional aspect are discussed through the lenses of: (1) Personal Identity, (2) The Self and (3) Personality dynamic terms of the theory named Human Dynamics. This article is highlighting the following key questions about school leadership:

1. Who am I as a person?
2. How do I lead as a professional principal?
3. What are the conditions for my leadership in school as an organization?

Answers to these questions are sought by mirroring them to the three lenses, mentioned above. As my coming dissertation is a work in progress, there are no empirical results in this article. The discussion is based on fundamental issues about personality, professionalism and leadership position. When work-

ing with the key questions and deciding to search for deeper understanding of them through the three-part lens, it became obvious that, according to Figure 1, it is possible and even more in accordance with findings to create a new developed structure for components in principal's leadership.

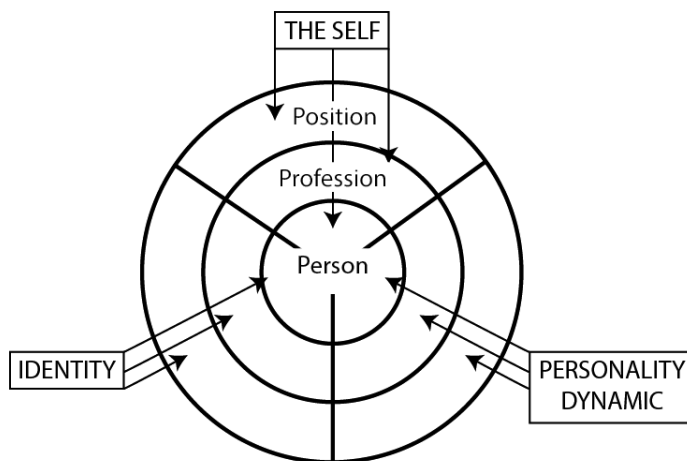


Figure 6. *A developed structure for analyzing components in principal's leadership.*

The analysis of factors essential for principals' awareness about personal, professional and positional influences in leadership achieved its focus. The structure, organized as in Figure 6 will be of great impact in the coming empirical processes. In the lack of detailed formal instructions about school leadership, the consciousness of how to be, what to do, and what to know as an educational leader will be of essential interest. As a principal in a Finnish school there are wide possibilities to lead the organization to successful outcomes. In the leadership role the principal has to be aware of his or her capacities as a person and in the profession of leadership. To be aware of strengths and developmental issues are of significant importance in the leadership position. The educational system in Finland leaves a lot of possibilities for principals to fulfill their pedagogical principles and lead the school to educational success.

## References

- Ahonen, H. (2008). *Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti*. (Leadership and leader identity as narrated by headmasters). Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 352.
- Begley, P. T. (2008). The Nature and Specialized Purposes of Educational Leadership. In: Lumby, J. & Chrow, G. & Pashiardis, P. (eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 21-42). London: Routledge.

- Bell, C-H. & French, W. L. (1995). *Organizational development. Behavioral Science Interventions for Organization Improvement*. Fifth edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bergström, B. & Saarukka, S. (2004). *Pedagogikens tango* (The Educational Tango). Stockholm: Runa Förlag.
- Bourdieu, P. (1995). (*La distinction*). *Distinktionen. En sociologisk kritikk av drömmekraften*. Oslo: Pax Forlaga/s.
- Branson, C. M. (2005). Exploring the Concept of Values-led Principalsip. In *Leading & Managing*, 1(11), 14-31.
- Branson, C. M. (2010). *Leading Educational Change* Wisley. Rotterdam: Sense Publisher.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. London: Harvard University Press.
- Deal, T. E. & Peterson. K. D. (1999). *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the Life Cycle. Reissued*. New York: Norton.
- Finnish National Board of Education (2004). *National Core Curriculum for Basic Education*.  
[http://www.oph.fi/english/education/basic\\_education/curriculum](http://www.oph.fi/english/education/basic_education/curriculum).
- Fullan, M. (2006). *Turnaround Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garrett, B. (1998). *Personal Identity and Self-Consciousness*. London: Routledge.
- Glosson, F. D. (2002). *Exploring the Impact of the Human Dynamics Program in a Healthcare Organization: A Case Study* (diss.). Glendale, Wisconsin: Cardinal Stritch University.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Groth, E. (2010). *Perspektiv på skolans utveckling* (Perspectives on school development). Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age, Professional Development and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Halász, G. & Pont, B. (2007). *School leadership as systemic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity improving school leadership*.  
<http://www.oecd.org/dac/developmentco-operationreport2007.htm>.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The Moral Art*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*. New York: Open University Press.
- Hultman, K. & Gellerman, B. (2002). *Balancing Individual and Organizational values. Walking the Tightrope to Success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johansson, O. (ed.) (2011). *Rektor- en forskningsöversikt* (Research review on the Principals' role). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Juuti, P. (2003). *Johtaminen ja organisaation alitajunta* (Leadership and the subconscious in organizations). Helsinki: Otava.

- Karikoski, A. (2009). *Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä?* (Quite good as a principal), Tutkimuksia 297. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kowalski, T. J., Petersen, G. J. & Fusarelli, D. (2007). *Effective Communication for School Administrator*. Plymouth UK: Rowman & Littlefield Education.
- Leithwood, K. & Day, C. & Sammons, P. & Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lennéer-Axelsson, B. & Thylefors, I. (1991). *Arbetsgruppens psykologi*. (The psychology of a Working Group). Stockholm: Natur och Kultur.
- Macmillan (2007). *English dictionary for advanced learners*. London: Macmillan Education.
- Mahoney, M. J. (1991). *Human change processes: The scientific foundations of psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Mäkelä, A. (2007). *Mitä rehtorit todella tekevät - Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa*. (What do principals really do? An ethnographic case study about leadership and the principals' duties in the comprehensive school) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Møller, J. (2004). *Ledaridentiteter i skolan* (Identities of leadership in schools). Lund: Studentlitteratur.
- Møller, J. & Dyrdal Solbrekke, T. (2004). Perspektiv på skapande av ledaridentitet (Perspectives on creating leadership identities). In: J. Møller, (Ed.), *Ledaridentiteter i skolan* (Identities of leadership in schools), (pp. 65-93). Lund: Studentlitteratur.
- Osborne, R. E. (1996). *Self: An Eclectic Approach*. Needham Heights, MA: Simon & Schuster.
- Pennanen, A. (2006). *Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista* (Leading comprehensive schools. From modern to transmodern leadership). Acta Universitatis Ouluensis E 82. Oulu: Oulun yliopisto.
- Pesonen, J. (2009). *Peruskoulun johtaminen – aikansa ilmiö*. (Comprehensive School Leadership – phenomenon of its time). Publications in Education No. 132. Joensuu: University of Joensuu.
- Risku, M. & Kanervio, P. (2011). Research on Principals in Finland. In: O. Johansson (Ed.), *Rektor - en forskningsöversikt*. (Research review on the Principals' role), (pp.161-186). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sandén, T. (2007). *Lust att leda i lust och leda. Om rektorers arbete under en tid av förändring*. (Desire and Disillusion in School Leadership. Head teachers and their work at a time of change). Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Seagal, S. & Horne, D. (1997). *Human Dynamic. A new Framework for Understanding People and Realizing the Potential for Our Organizations*. Los Angeles: Human Dynamics International.

- Seagal, S. & Horne, D. (2004). *Boken om Human Dynamics*. (The book about Human Dynamics). Reissued. Stockholm: Runa Förlag.
- Senge, P. M. (1997). The Need to Understand One Another. In: S. Seagal & D. Horne, (Eds.), *Human Dynamics. A New Framework for Understanding People and Realizing the Potential in Our Organizations*. Los Angeles: Human Dynamics International.
- Stanford *Encyclopedia of Philosophy*. (2010).  
<http://plato.stanford.edu/entries/identity-personal/#ProPerIde>
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities - promoting student teachers' professional development*. Research Report 321, Helsinki: Helsinki University.<http://www.finlex.fi> Act 628/ 1998.

## Appendix 1.

Table 1. Personality dynamics and their capacities

The Mental-Physical dynamic has capacities

- To determine and maintain long-range vision for self, others and groups.
- To perceive and articulate guiding values and principles
- To create structures
- To listen carefully to diverse points of view and find the common points of agreement.
- To be objective and detached while maintaining qualitative relationships with others

The Emotional-Mental dynamic has capacities

- To move events forward
- To sense the emergent directions and new possibilities in events, individuals, and groups
- To challenge inertia by breaking through old forms
- To participate in helping build new forms with others
- To deeply understand that nothing of real value can be created and sustained without collaborative effort

The Emotional-Physical dynamic has capacities

- To create and maintain harmonious connections (relationships) with others
- To intuitively understand others' specific needs
- To personally feel the joy and pain of others
- To work through one's personal history and come to forgiveness of self and others
- To live the full range from personal empathy to detachment

The Physical-Emotional dynamic has capacities

- To experience that everything is at once a part-whithin-a-whole and also itself a whole
- To respect, understand and utilize the laws of nature
- To be fully immersed in the detailed world of matter
- For systemic thinking and implementation
- To detach from the material world and gain perspective on one's collected data. This perspective results in the creation of realizable vision

The Physical-Mental dynamic has capacities

- To perceive patterns in the complex interplay of events To create and implement strategic, systemic models
- For order, efficiency and simplicity of form
- To link the objective data of things with the subjective data of people
- To value love as the highest law in the universe

(Seagal-Horne, 1997)

## Appendix 2.

Table 2. *Communication needs related to function (Seagal & Horne, 2004, p. 240)*

PERSONALITY DYNAMIC	COMMUNICATION NEEDS	FUNCTION IN ORGANIZATION
<b>Mental-Physical personality</b>	Clear Objectiv Logical Precise	Evaluate objectively Maintain clarity Articulate principles Make long-range plans
<b>Emotional-Mental personality</b>	Direct Goal-oriented Giving general picture Involving interplay of ideas	More events forward Innovate Create models Make short-range plans
<b>Emotional-Physical personality</b>	Personally connecting Sensitive to feelings Sincere Process-oriented	Adresses "people issues" Take feelings into account Organize Create new forms
<b>Physical-Emotional personality</b>	Considerable context and detail Concrete and factual Practical Allowing sufficient time for response	Create systems Ensure practicality Operationalize Ensure continuity
<b>Physical-Mental personality</b>	Purpose clearly established Sufficient context and detail Concrete, factual, structured Allowing sufficient time for response	Plan strategically Make models Create systems Operationalize Ensure practically and continuity



# **Interpretive repertoires of transformative leadership represented by Finnish higher education institution rectors**

Christa Tigerstedt

## **Introduction**

In this article discursive psychology is applied as an analytical approach in order to understand how leadership discourses are constituted and constructed in Finnish Higher Education Institution (HEI) rectors' inauguration speeches. Today university leaders are facing challenges and expectations forcing them to new solutions that may be in conflict with a longstanding university ethos underscoring a search for truth for its own sake, educating the critical intellect, promoting unconventional thinking and accepting diversity among colleagues. In addition, the democratic ideas are strong in the Nordic countries and it is a question if these ideas or values are less prominent today than earlier as there has been an increase in New Public Management (NPM) - inspired governing of the higher education sector and a business-like thinking is visible in the HEIs (for example Vålimaa & Treuthardt, 2007). These are all important issues for a HEI leader to attend to and therefore it is interesting and important to have a closer look at today's leadership discourse.

Rectors' leadership is investigated in relation to four approaches to leadership: transformational, transformative, transactional and pedagogical, with a main focus on the transformative approach. Compared with previous leadership research often focusing on leadership style, the present study aims at a renewed approach. In this study, leadership is understood as holistic, contextual and flexible in nature.

It is important to state that it is not the rector who is my unit for analysis, but the speech.<sup>23</sup> In a discursive study the subject is not in focus: who is talking is not the main focal point, instead what is said and how is important.<sup>24</sup> It is not

---

<sup>23</sup> The attention is no longer on the subject, the self, as an entity: there is not one self to be discovered but many selves and subjects (leaders/rectors in one speech, authors comment).it becomes interesting to see how this self is talked about and how it is constructed in discourse (Potter & Wetherell, 1987, p. 103).

<sup>24</sup> The HOW-questions are crucial in the analysis. With asking HOW one can pass official descriptions about how something should be and instead shift the focus to

however irrelevant who is talking, about what and in which context. This has an impact and had to be kept in mind throughout my analyzing. The context and the language in the leaders'/rectors' speeches will together form the discourse. The discourse is here explained as interpretive repertoires where I describe what leadership discourse do occur within the HEI sector in Finland today. I will examine how the leader talks about different themes that reoccur and how these ways of talking about things will point out certain possible discourse or interpretive repertoires of the rector.

Against this background the paper highlights the following question:

*What discourses and interpretive repertoires of leadership do HEI rectors draw on when they position themselves as leaders in their speeches?*

On top of this I will try to answer: Will there be an interpretive repertoire called transformative leadership? How are the transformative aspects of leadership visible in the rector's leadership when he/she talks about the role of the HEI? What other interpretive repertoires occur? Which interpretive repertoires are dominant in the leadership discourses that can be identified in the HEI rectors' speeches?

This article has four main parts; firstly I contextualize HEI and university leadership in the current Finnish context. Secondly I present and discuss various approaches to educational leadership, before I move on to the empirical part of the text, presenting analyses and findings. Finally I discuss the findings against a transformative leadership approach.

## **Changes in the field of higher education**

The HEI sector is in for many changes and has been so for a long time. At the time being one can identify the following main change processes within the sector: HEI institutions profiling and specializing within selected areas, restructuring with HEI merging and forming alliances, internationalization including student migration and an increase in ranking, accreditation and transnational evaluation and new legislation in addition to changes in ownership structures and funding criteria.

The HEI sector has undergone a shift from being an important actor in the forming of the nation state to becoming an institution that should focus more and more on innovation and research (Välimaa, 2004). The shift created an sort of a conflict between the traditional ideals in the classical university and the new political intentions with HEIs (Fransson, 2012). Rider (2012) says that this has created a tension between ideals that representatives of the universities have and the values in the policy documents. One can even say the

---

viewing the talk as an action that takes place there and then and in turn get a picture of the rules and cultures that are constituted, constituting and constructed in the talk (in interaction), (Nordzell 2004 in Börjesson et al, 2004; Potter, 1996).

HEIs have a new role because of the globalization. A lot is happening within the field of higher education and when examining the relation national state – university globalization as phenomena cannot be sidestepped (Kwiek, 2001; 2005). Therefore one reason for writing this chapter has unfolded from the ever increasing demands on higher education and especially from the pressure and demands on the pedagogical leader in the higher education institution (HEI) in the times of globalization and a more diversified context. Demands of efficiency and quality and profitability are the new driving forces. Globalization has been changing a lot in the welfare society and also within the field of education and therefore it has become a challenge and an opportunity for the HEIs.

The Finnish HEI is a very Nordic institution. It is mainly funded by the government and it democratically offers free of charge education to all (Välimaa & Treuthardt, 2007). The higher education system in Finland consists of traditional universities and universities of applied sciences. Currently there are 14 universities and 24+2 universities of applied sciences in Finland. According to the governmental laws the mission of universities is to conduct scientific research and provide instruction and postgraduate education based on this research. The universities of applied sciences are supposed to train professionals in response to labor market needs and conduct R&D which supports instruction and promotes regional development in particular (Polytechnics Act 351/2003, Universities Act 564/2009). As a consequence, the former is more into traditional academic research, while the latter concentrates more on applied research and a close relation to the professional working life.

The Nordic countries have had a strong tradition of democratic education and a curriculum based on equal education for all. There are however arguments that this is changing and the we have seen a recent move towards more individualized thinking which does not always go very well with the thought of equal and same education to all (Moos, 2009; Möller, 2007). How is this then connected to the thoughts of transformative education efforts within education and especially in HEIs?

Moos (2008; 2009) sees a gradually increasing external control of the educational institutions and at the same times he sees that the leadership within these institutions is less visible. Moos is also saying that:

“The governance and leadership at transnational, national and school level seem to be converging into a number of isomorphic forms as we see a tendency towards substituting ‘hard’ forms of governance, which is legally binding, with ‘soft’ forms based on persuasion and advice.” Moos, 2009, p. 397.

And he describes the new leadership role with the following:

“...the new leadership role as more reacting to external expectations than acting and leading more proactively on the basis of schools’ own educational

visions. They call it translating external demands into internal direction.” Moos, 2009, p. 403.

These quotes has been confirmed in research by Juppo (2011), who says that the university reform in Finland was approaches in a reactive way in Finland and that one could see quite a bit of management and top-down approaches. Juppo (2011) also comes to the conclusion that the external pressure was very obvious in the changes that came with the new university act in 2010. (Juppo, 2011.)

Möller (2007, p. 32) sees this as two discourses existing side by side within the field of education: one that is more top-down, coming from outside and the another one where professionals are very much interacting:

“The last decade has witnessed a resolute effort to the organizational metaphors of schools from hierarchical bureaucracies to an image of communities of practice, where professionals are in constant interaction. It is ironic that such a discourse circulates alongside a discourse of New Public Management, which is a top-down model of governing.”<sup>25</sup>

Juppo (2011) comments on the external versus the internal in the Finnish HEI context and concludes that the focus among the leaders has been more on the external issues than on the internal issues. She is however saying that this might have to do with the ongoing changes (Juppo, 2011).

### **The Finnish HEI rector**

The leadership within the sector has of course not gone unaffected by the changes in the sector. Juppo’s research on the change management in Finnish universities describes the change among the rectors as first having been focused on preparation and of starting and driving the change process, later on the rectors had more the role to monitor and after this the role is going into a more active mode again: the role is changing as the change process continue is her conclusion. Juppo identified tasks such as the preparing, planning, solution finding and lobbying rector (Juppo, 2011). HEI leadership has become more decentralized over the years, but in Finland as well as in other countries certain governing initiatives inspired by NPM, accountability thinking and evaluation processes has currently been introduced by The ministry of education and culture. The new university act, introduced in 2010 also holds the university rector more accountable to the university board than previously. Some researchers claim that Finland has been in the forefront in implementing these governing initiatives and ideas coming from transnational agents such as the

---

<sup>25</sup> The research on educational leadership does not always mention the level of education that is in focus, but the school leadership seems to be the most common level in the research. This has to be kept in mind in this discussion which is focusing on the HEIs.

EU or OECD. (Treuthardt, Huusko & Saarinen, 2006; Saarinen & Ala-Vähälä, 2007). The HEIs today maybe more state-independent than earlier as the traditionally strong national state is weakened and more loosely coupled, due to globalization and increased internationalization of research and the educational sector. However, at the same time one can see that the HEIs are today more than ever managed by the state through measurements, quality insurance processes (accreditation) and EU-policies (Välimaa & Treuthardt, 2007).

### The HEI rector as a leader

Early on in my research I identified the rector's role as very complex and in many ways challenging. My focus was almost immediately directed towards the difficulty to serve both the organization with all the co-workers and the surrounding society at once (see also, Tigerstedt, 2014). This is illustrated in the figure below.

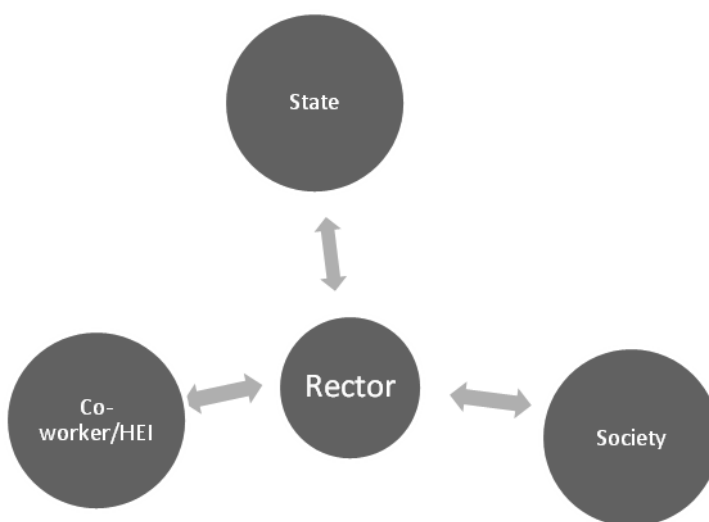


Figure 1. *Expectation arrows: the rector and the expectations towards three main stakeholders (Modification, Tigerstedt, 2014, p. 4).*

Both internally and externally the rector is put under a lot of pressure and he/she has many expectations to live up to. Therefore I see the rector as continuously acting and being part of a field of tension. In this illustration the students are missing. This does not mean however that they are not important, but the focus is not in this case on the direct student HEI management relation, but on the leadership. Students are of course part of the Co-worker/HEI structure. This role has been discussed by Juppo's as well: conflicts between the robust decision maker role and listening negotiator role are identified (Juppo, 2011).

## Four approaches to educational leadership

Leadership of educational institutions has been described and researched within several approaches to leadership. In this chapter I will describe and discuss four such approaches; Transactional Leadership, Transformational Leadership, Transformative Leadership and Pedagogical Leadership.

The transactional and the transformational forms of leadership have been researched and discussed a lot in earlier research (Yukl, 1999). Especially has the transformational way of thinking about leadership been favored in educational settings recently (Hallinger, 2003). The transformative leadership approach, on the other hand, has not yet been investigated to such an extent and it is consequently this approach to leadership that is brought into the spotlight in this article. Furthermore I see transformative leadership as an approach to leadership thinking that comes close to pedagogical leadership in HEIs. Before I look more closely in to the transformative leadership approach, I would like to briefly discuss, in a comparative way, the other mentioned leadership approaches since they often occur in leadership research in educational settings (for example Hallinger, 2003; Mulford, Silins & Leithwood, 2004).

Model 2 below<sup>26</sup> summarizes and gives an overview of the leadership approaches mentioned. This model is a modification of a model that Shields (2010) has developed to differentiate between transformative, transactional and transformational leadership. The column describing pedagogical leadership as a fourth type is added to Shields' original model.

Within education the transformational leadership approach has been widely preferred since it is an approach where leadership according to research has an identifiable impact on student learning outcomes and on organizational learning as such (Hallinger, 2003; Möller, 2009; Mulford, Silins & Leithwood, 2004; Ärlestig, 2008). Transformational leaders can be described as executing a form of leadership that is proactive and in the sense that it strives towards continuous change and improvement. Another interesting aspect of transformational leadership is the aspect of being humble and moderate (Bratton, Dodd & Brown, 2010). Critical components that this leadership approach has in common with the transformative leadership approach are the importance of inspiration, individualized consideration and the fostering of cultural change (Bass, 1990.) Both within the transformational and the transformative approach there is a great emphasis on change.

---

<sup>26</sup> The pedagogical leadership can also be interpreted as the leadership in the classroom. This is very much referring to the teachers work with the group in the classroom. In other words this is then a leadership in a clearly educational context where leading learning and competence development is obvious.

	Transactional Leadership	Transformational Leadership	Transformative Leadership	Pedagogical Leadership
<b>Starting point</b>	A desired agreement or item	Need for organization to run smoothly and efficiently	Realities outside the organization that impinge of the success of individuals , groups and organization as a whole	Realities outside the organization that impinge of the success of individuals , groups and organization as a whole
<b>Foundation</b>	An exchange	Meet the needs of complex and diverse systems	Critique and promise	Meet the needs of the human beings
<b>Emphasis</b>	Means	Organization	Change in social conditions, wider, perspective	Development and learning
<b>Power</b>	Mostly ignored	Inspirational	A tool for oppression and action	A tool to be used correctly
<b>Key values</b>	Responsibility, commitment	Justice, honesty	Democracy, equity, justice	Caring, honesty, learning, understanding, democracy, diversity & holistic viewpoints
<b>Goal</b>	Agreement, mutual advancement	Organizational change, effectiveness	Individual organizational and societal change	Responsible development of organization and the individual in the society
<b>Leader</b>	Efficient operations through transactions	Looks for motive, common purpose, organizational goals	Lives with tension, activism & challenge, moral courage	Organizational and individual goals, common purpose
<b>Related theories</b>	Bureaucratic leadership, Scientific Management	School effectiveness, improvement, instructional leadership, change leadership	Critical theories, leadership for social justice	Transformational leadership and transformative aspects, ethical and authentic leadership, sustainable leadership, learning organizations

Figure 2. *Four leadership aspects including pedagogical leadership developed and modified by the researcher based on Shields (2010, p. 563).*

Transactional leadership on the other hand is more retroactive and short-term thinking. Here a transaction, a sort of ad hoc reward, is used to gain better results. Leaders classified within this approach solves a problem when it is already there –the change is not proactive or continuous (Yukl, 1999).

Pedagogical leadership can be understood in many different ways, but in this article I use the term as a way to think about leadership. Having a focus on

leading people in order to increase learning and personal development is crucial within this approach (Their, 1994; Årlestig, 2008). Important signs of pedagogical leadership according to Their (1994) and Ohlson (2011) are: engagement, authenticity, ethics, democracy, motivation, honesty, competent, change, development, charisma, explain and holistic.

The term “pedagogical leadership” is according to some researches a Nordic innovation (Möller, 2009). In Sweden the term pedagogical leadership keeps occurring in descriptions of the rector’s responsibilities in primary education (Skolinspektionen, 2010; Årlestig, 2008). In Finland one has also used the term pedagogical leadership in connection with leaders of educational institutions (Kirveskari, 2007), but I have not so far identified the concept within the higher education sector. Although this is a concept mostly used in research investigating leadership in primary and secondary education, I will argue that the concept has relevance also within HEI leadership research.

Firstly, although the HEI rector often has been discussed and described as a strategic leader within management research (Juppo, 2011; Kirveskari, 2003), the HEI rector has a pedagogical responsibility in the sense that she/he is leading an educational institution. Secondly this leadership approach is thought of as a way to “act out” leadership and as a way to be a leader for any group of people (Their, 1994; Årlestig, 2008; Ohlson, 2011). Thirdly Their (1994) includes the wellbeing and the care for other people as an important component of leadership. In here lies a pedagogical and fostering aspect which is left out in some other leadership theories concerned with competence development and learning; People are not only a resource that must learn and develop to be economically productive. This is something Uljens (2008) also underscores as important in pedagogical leadership. If the aim is to develop people to become the best they can be; the fostering good human beings, a pedagogical approach to leadership is essential (Uljens, 2008). These are values that are close to the traditional ideal of ‘Bildung’ and the development of critical research and reflection in the university sector, and I believe that a pedagogical leadership approach consequently might be of relevance also within HEI.

These latter ideas of a pedagogical leadership are also very much in line with the transformative leadership ideas that will be discussed more in the next section.

### **The transformative leadership repertoire**

Within education the focus on leadership related to transformative education has been preferred and discussed on some occasions (Shields, 2010, Möller, 2007 etc). The transformative leadership has not been that commonly used within the sector so far and is therefore extra interesting here. Some researchers have pointed out the importance of this kind of leadership within the educational sector in relation to research on ethics, democratic leadership, responsibility and successful schools (Shields, 2010; Årlestig, 2007; Möller, 2007).



This can be very well understood since education and the thought of becoming a good human being are very much interrelated and this can as well be seen as one aspect of transformative leadership and transformative thinking.

Burns (1998) talks about transforming leadership as a leadership that can be understood as both moral and inspiration as well as transforming in the sense that both the leader and the follower have an impact on each other and their purposes fused. Transforming leadership, according to Burns, triggers moral and ethical thinking in both the leader and the follower and therefore has a transforming effect on both the leader and the follower (Burns, 1998, 133-134). Shields (2010) points out that this has been partly left unrecognized by researchers and the focus has been much more upon the transformational leadership. Furthermore the transformative and the transformational leadership has also been mixed up and considered the same among many writers.

Shields finds it useful to talk about this in an educational context and has compared the thinking with both Spillane's distributed leadership and authentic leadership theories. The conclusion was the transformative leadership holds a potential from deep and meaningful change in educational settings since it takes into account things that happen outside this setting and how this affect the internal outcomes in an educational organization (Shields, 2010, 283-284).

The transformative leadership is also connected to Paolo Freire's ideas. There is a critical and ideological aspect of this kind of leadership. Ethics and moral and care for the bigger good matter (Shields, 2010; Möller, 2007).

Fairness is an important word in this leadership and to see to all individuals equally. Not only effectiveness and better results should be in focus. Interestingly however, this is also observed for the transactional leadership thinking: research shows that transactional leadership is appreciated since it is considered to be very fair. The concrete and direct rewards after a completed task is seen as fair: the doers get an immediate response through a reward (Wells & Peachey, 2011).

## **Method**

The methodological approach in the study is discourse analysis (DA) and more so discursive psychology. This version of DA is well suited to interpret talk as it considers talk to be an action. Here Möller's view on language in education is of relevance: "... language matters to education. Language is more than a description of reality. It is something we do; we take part in discursive practices that define what can be seen, known, and done" (Möller, 2007, 45). In this sense talk is seen as a way for the rector to lead. The interesting question is then; how is this leadership discourse formed and maintained through the rectors' talk? Furthermore the method is linked to the socio-constructivist way to look at things. Therefore it is important to point out that the talk is constructed all the time as one speaks and it is also important to

acknowledge that it is not the rector as such that is the active subject and the analytical focus here. It is the talk that is interesting.

In discourse analysis focusing on identity categories and interpretive repertoires the subject, in this case the rector, has a more indirect position and the identity categories that are found are not considered to be the personal identity categories preferred by each of the rectors. The identity categories identified, are identity categories that are considered to be normal, good and relevant for rectors in the current context of HEI in Finland to include and draw on. This also means that the context where the speeches appear, namely Higher Education in Finland, is relevant for the contents of the speeches.

The aim for the different readings has been to identify subject positions and interpretive repertoires in the HEI rectors' inauguration speeches. Subject positions are socially and historically constructed identity categories that can be located within the rectors' speeches. The same person can identify him-/herself with a combination of several subject positions. But as the subject positions always are created in a social context, this context and the broader culture, will also open up for some combinations and make others impossible (Jokinen et al 1993; Wetherell, Taylor & Yates, 2001).

Interpretive repertoires (or different vocabularies) are systematic sets of terms often used in a similar way in addition they are often centered around one or several metaphors (Potter, 1996, 116). Both subject positions and interpretive repertoires are analytical tools commonly use in studies influenced by discursive psychology.

## **Data**

The material consists of 63 written inauguration speeches. These are speeches held between 2008-2010 by HEI rectors and vice rectors. Inauguration speeches are the speeches held by the rectors at the opening of a new academic year. The speeches that are included in this material are representing different kinds of HEIs all over Finland; universities with different academic fields as well as universities of applied science with different orientations. The speeches included here are all official documents and they are found online in a written format. Finnish, Swedish and English are languages used in the original speeches. Seen together the speeches represent a diversity of differences within higher educational institutions in Finland.

## **Analysis**

My model for analysis is inspired by the works of Söreide (2007), Willman (2001) and Jokinen et al (1993). These researchers' ways of working with smaller discourses in educational (and other) contexts are very well structured and I believe that the approaches they use are well suited for my research as well, in a modified form however.

The analysis started with a general, overall reading of the whole material. After that I took up several more specific readings with the aim to identify significant themes, subject positions and interpretive repertoires in the written and published speeches. The following matrix displays focus, analytical concepts and research questions for each of the readings.

Reading	Analytical concepts	Focus	Research question
1	Themes	Identification of themes in the speeches	What do the rectors talk about?
2	Subject positions	Variations within a theme	How do the rectors talk?
3	Interpretive repertoires	Re-construction, clustering of subject positions	What discourses and interpretive repertoires of leadership do rectors draw on when they position themselves as leaders (in their speeches)?

Figure 3. *Focus, concept, research questions.*

In the following text the three main analytical steps are described more in detail

### **The 1<sup>st</sup> reading - Themes**

The analysis started with the important work of finding and categorizing themes. These themes were revealed through systematic readings of all included speeches. Excel and N'VIVO helped to make this process more easily. After the identification of themes I went back to the theory. Here I did what one can call a theoretical validation. This abductive way of working helped me select themes for more close analysis in reading 2 and 3. The selection of themes relevant for further analysis was based on the theoretical framework together with my knowledge of the field and previous leadership research.

All in all 25 themes have been identified in the speeches. In this paper only a few themes are studied more in depth. These themes are; 1) the task and the role of the HEI, 2) strategy, 3) sustainable development, 4) culture, 5) internationalization 6) leadership and 7) pedagogical development. Identifying themes was a good way to start the categorization work, as it gave me in depth knowledge of the material. The themes were used as a point of departure for the identification of the subject positions.

## **The 2<sup>nd</sup> reading - Subject positions**

During reading 2 the subject positions were identified. Subject positions are locations within a discourse that can be identified in the speeches. They are identity categories made relevant by specific ways of talking in specific contexts and they are consequently always created in a social context and because of this also limited by for example culture (Jokinen et al 1993; Wetherell, Taylor & Yates, 2001). One person can identify with or reject several subject positions.

To identify the subject positions I approached the material from a *how* perspective; How did the rectors talk about for example sustainability? I analyzed one thematical category at the time and very soon variations within the themes occurred; while one rector talked about internationalization as a competitive advantage, another connected internationalization to cultural openness. All in all 31 subject positions were identified.

## **The 3<sup>rd</sup> reading - Interpretive repertoires**

This reading led me to the interpretive repertoires which can be described as building blocks of conversation and repeated patterns in how people talk (Wetherell et al, 2001). To identify interpretive repertoires is about finding similar ways language is used in a certain context (Jokinen et al, 1993).

In the reading process I went back to the material once more, while keeping the subject positions in mind, but now I tried to see them in a bigger picture. In Wetherell et al (2001) the authors use the following metaphors to describe the interpretive repertoires and I feel that they very well illustrate my own creating and thinking of the leadership repertoires:

“They can be usefully thought of as books on the bookshelves of a public library” and “...interpretive repertoires are like pre-figured steps that can be flexibly and creatively strung together in the improvisation of a dance” (Wetherell et al 2001, p. 198.)

I tried to see and sense similarities in the ways the rectors expressed themselves in the way they were speaking; I tried to see bigger building blocks within their speeches. If the former reading (identification of subject positions) was about de-contextualisation one can say that in this reading I was doing the opposite: re-contextualisation. The descriptions here are bigger and somewhat summarizing the identities that occur in the speeches.

This third reading took a lot of time since it required high familiarity with the data (Wetherell et al, 2001), but the re-occurrence of the subject positions helped in identifying and understanding the interpretive repertoires of the HEI leadership.

## **The positioning and the interpretive repertoires of the rectors**

In their speeches the rectors position themselves and their institutions in several ways. In the analysis of the speeches I identified 25 themes in total (Tigerstedt, 2014). 7 of these themes are elaborated on in this work, namely: when the rectors talk about strategy, the higher educational institutions roles and tasks, internationalization, culture, leadership, pedagogy and sustainability. The 31 subject positions on the other hand are presented in detail in another, forthcoming, article. In the 3<sup>rd</sup> reading I identified 6 interpretive repertoires the HEI rectors draw on in their speeches; “The rector as value oriented”, “The rector as caring”, “The rector as internationally oriented”, “The rector as strategic”, “The rector as change driven/driving” and “The rector as facts oriented/neutral”.

In the following section I elaborate more in detail on these 6 interpretive repertoires the rectors draw on when they position themselves as leaders in their speeches.

### **A Value Oriented Rector**

The values oriented rector discusses values in the society, in the political life as well as within the organization. The following rector discusses values in the society and how education can meet these values;

“All education has to provide for the civilization of the heart and social skills. Today one can more and more see that multiculturalism and international knowledge are part of these social skills. Only with such a base on can live as a strong human being in a changing knowledge- and employee in a proud, new society. And exactly on this broad base can the citizen build his/hers knowledge in which it is possible complete his/hers kind in a more fulfilled way.” NO 60.

The values can be more of a political, ideological nature. This means that the rector is in his talk pointing out political belonging and standpoint. What is happening within the country and within the politics of education can be touched upon. The rector sometimes has a very strong opinion and can here function as a value leader almost stating that this is the way we should see, understand and react upon thing:

“The HEI (name taken out, author’s comment) can lay the foundation for a better future in Finland – and perhaps also in other countries. A provincial and hostile attitude has no place in our university, and should definitely not have one in the Finnish government.” NO 25.

Other values are more connected to the organizational culture, the routines and the symbols used within the HEI. The quote below is an example of this in the form of a description of an event:

“...the academic year has begun. Related to this is the traditional, the year a one day event, the common Evo Jamboree for the new students. The goal is to create a sense of belonging, to get to know each other and to give the big picture of the HEI (Author’s comment: Name left out, instead HEI).” NO 42.

When underscoring these values, the rector shows what values he considers preferable and points the students in a certain direction, teaching them indirectly how we do things and how we act in HEI. Values such as openness towards others are for example quite common in the speeches. In other cases the rector is eager to talk about social responsibility, inclusion of all, and democracy. These kinds of values are often strengthened by the use of ‘we’ and ‘I’, which makes the speech more personal.

The leader who is value oriented is trying to put forward values that are preferred and to signal what values that are not preferred. This is clearly sometimes the rector’s own subjective point of view, but many statements and descriptions of values are referring to the organization’s value base, such as the following quote;

“The academic year that is about to start demands an effective work input and diligent form all of us. Always remember our values: trust, ability to cooperate and an ability to change. These are needed in our everyday work.” NO 57.

Another word for this is organizational ethics consisting of then both values and norms. This can be seen in citations from the mission statement for example (author’s comment):

”As the HEI (name taken out, author’s comment) strives to be an outstanding university it rests its strategy and its values on a strong commitment to sustainable development and social responsibility.” NO 46.

The rector is also using anecdotes and stories as well as description of events to underline the culture and the values in the institution. Another way to accentuate culture and values is by using metaphors to describe the present culture or the culture s/he wants to promote:

”Namely, taking care of the forest and leading a university have a lot of similarities. In both cases you have to see the forest through the trees, see the whole and work for the common good.” NO 22.

Other statements are more about the concrete actions one takes to show important values:

”We are participating in finding mechanism for the medical sector, we take part in a preventive anti-smoking project among young people with the help of our visual communication knowledge, we develop services for the entertainment industry,... we help to promote the eco-energy and we develop ways to

preserve the cultural heritage and develop techniques for documentation. Pressured by the society already built up and the sustainable development people look for solutions for being able to live a whole life free from restraints and to guarantee the supply of life-essential necessities also for the coming generations. “ NO 33.

Or then the rector mentions the values in a very concrete way:

”To the strengths of our HEI one can also count our abilities to put knowledge within sustainable development and eco-effectiveness into action and workable solutions. Dear students and teachers -I’m especially glad that you build a future, which is ecologically, economically, socially and culturally sustainable, with your actions. These values are the starting point for all activities.”NO 62.

### **A Caring Rector**

This is a very human relations focused leader and rector who is very much wanting to see that people feel good and feel that they are appreciated.

Praise is not uncommon:

”On this occasion I want to express my warmest thank you to all those who enthusiastically and without saving their strengths have been part of forming the HEI (name cut out, author’s comment) from the beginning and...” NO 46.

Another way is to work with the good feeling is to talk about the joy in working together or to encourage the co-workers:

“For this positive trend we can thank our staff and from here it is good to continue this year of study. ...As a point worth highlighting I want to bring forward the joy of work. We shall remember that work is only work! This sentence is often seen as negative, but I want to point out that it can also be said with a positive mind. We have to try to spice our effective work with humor and we have to have a more relaxed attitude....Work does not have to be hard work and struggling only, instead one should once in a while laugh and have fun. “NO 57.

The rector is also trying here to create a friendly welcoming atmosphere in the way he talks by for example using ‘we’, ‘I’, ‘you’ and ‘us’. We is the most common expression used here to underline the connection to each other: we are in this together, we succeed and so on.

The caring includes both co workers and students, but also the surrounding society can be seen as part of this. The well being of humans as such is an occurring component. This is a democratic way to lead and talk to people trying the get them onboard and feel as part of the things that happens, part of the

development and also to make them feel empowered as they can have a saying in how things should proceed:

”The physical surrounding is close to all of you, but we would like the student to feel a mental closeness as well. Our staff is close to the student supporting and encouraging them. “ NO 32.

The rector wants to show that he/she cares and that the HEI cares by for example offering a qualitative, open and encouraging learning- teaching and research surrounding for students and staff:

”...To prepare the students for the challenges in the future and for the working life is by many considered as the most important task of the university. How can we succeed with our task? At the HEI (name taken out) students are first of all seen as legitimate members of the learning community, not only an object for teaching or as a customer. “ NO 46.

This can also be pointed out in very concrete way when the rector actually analyses the leadership and stress what kind of a leader he she wants to be or sees as good for the HEI.

### **An International Rector**

Internationalization is something that many rectors talk about in their speeches. Some of them come back to this on several occasions.

Internationalization is something that this leader feels that is everywhere. It is inevitable. It is both a positive thing:

In this case internationalization is a way to be open, to be connected to the outer world. This can also be seen in the way the rectors switch to English when talking about the internationalization and globalization. The rector wants to reach out to a broader public and including then visiting staff and exchange students in the audience: “But we also want internationalization to mean student exchange and exposing ourselves and our institution to research and innovation on an international scale. In these areas we can do much better. I would like to encourage especially all students and teachers to be curious, make much of your international relations and take the opportunity to go abroad in exchange projects!”

“The success of the HEI (name taken out, author’s comment) is founded on joint endeavours and a respect for diverse views.” NO 54.

Openness and networking are in themselves important for this leader as well as understanding other cultures. This leader also shows an interest in social responsibility. The international rector is very much aware of the discussions



of social democracy and responsibility and sees it as a both a tasks for the HE but also as a value one need to put forward and show interest in.

But it is also a threat and something one needs to deal with:

“ If the leading enterprises do not find good enough partners for a dialogue among the Finnish universities – especially in economics, engineering and art’s industry - then the partners will be found from the international universities.” NO 10.

It is mentioned in their negotiations with the ministry and in all important strategic documents. It is a goal one has to achieve. This is something that the international rector tries to highlight. This can be seen also in the rector’s doings. In the speeches some of these actions are described by the rector.

Sometimes the rector is addressing this issue by talking about ranking and their role in the HEI sector. Ranking is however touched upon in an ambivalent way –sometimes the international rector sees them as a good thing, but sometimes not. Sometimes the rector says that they do not necessarily work in the context in Finland.

As a leader he/she tries to motivate and active co-workers and students to be internationally open and to be aware of the aspects mentioned above. The need to deliver is also mentioned and internationalization is one of the things according to which HEIs are measured on a national level. The need to show this to the ministry affects the leader and he/she is therefore to a certain extent results oriented and focused on creating an international HEI in order to achieve the internationalization goals of the Ministry of Education and Culture.

”I believe the road leading towards an international research university being the best alternative also for this part of Finland (region taken out, author’s comment). Because we need also to be able to let go of the less essential, for example degree programs and tasks that more naturally belong to universities of applied sciences or education where other universities in our country offer a competent and good solution for this region’s needs as well. ” NO 5.

### **A Strategic Rector**

All leaders and rectors need to think about strategy. Some however are more strategic than others in all things they say and do. In the speeches I found that some rectors was mainly speaking about the strategy, the vision, the task and what one ought to do throughout their speeches. These are the strategic rectors. This is a very business minded rector and not seldom do this leader use terminology that come very close to the private sector:

”As we now enter the new year of study we do this as the first Nordic HEI with a certified quality- and environmental management system according to the international standards ISO 9001 and ISO 14001.” NO 38.

The rector also tries to come up with how the HEI can reach its strategic goals or strengthen the work on the core tasks. The action oriented part is visible:

”The sustainable development indicators perspective might well be the core of the future business knowledge when it comes to both products and services. The kind of thinking this brings forward for a region as this one (region taken out) is in many ways promising” NO 47.

This rector also tries to lead by putting forward some strategically important tasks such as research, specialization, regional cooperation (the so called third task) and the core business

This is also a rector who is showing, discussing and analyzing numbers and results. Comparisons are made on both a internal, national and international level.

The rector is also interpreting and citing the government’s strategically important issues:

”The government especially highlights the importance of a new learning culture. It requires from the whole academic society, from the students from the teachers a new kind of commitment. The HEI (name taken out, author’s comment) stress this as one of the central goal in the strategy drafts “to coach responsible and knowledgeable experts, leaders, entrepreneurs and artists to renew the society“. NO 46.

”On top of this the frames and criteria with the help of which the government prepares to do well grounded financial investments in the universities 2012-2014 fits the HEI (name taken out).” NO 20.

The strategic rector focuses a lot on the external environment and the HEIs positioning there. English (English part of the speech) is used to highlight strategically important parts of the speech:

“Both at the European level and in Finland new sustainable economic growth strategies are being created in order to accelerate the recovery from the deep global economic crisis. In these...” NO 1.

“Finland’s own development is an excellent example of what a powerful societal change factor education is. We do not only have the right to but also the responsibility to bring the knowledge from this area into the light for the rest of the world to use.” NO 62.

### **A Change driven (driving) Rector**

This rector is trying to put forward change as a positive indicator for success. He/she talks a lot about changes that has been done, are going on at the moment and changes that are coming in the future. He/she is trying to transfer a view of the changes to the audience. One gets the feeling that the rector really tries to say this is the way we shall understand and see the changes.

Openness and possibilities are indicators of this positivity that rector tries to imply on the HEI. It is a leader that is trying to be proactive and encourage to change and to act.

"As a summary to the things said earlier one can note that we are on our way and the pace of the journey is good. We move towards tomorrow with confidence and we believe in ourselves." NO 1.

Here is a concretizing example of what the rector says can be done (changed):

"The the researcher education is being renewed and the basic education will be experiencing some changes. More effective counseling belongs to the more urgent matters. With help of the concept (name of concept taken out, author's comment) we plan together with our partners some concrete actions to promote the learning and overall wellbeing among our students" NO 52.

In order to give these ideas of change more credit and strength the rector discusses the must and the necessity in continuously changing one's direction. He/she also mentions competition and the surrounding society as driver for this. The leader is outgoing and is very much looking outside of the own organization. This repertoire has some similarities with the strategically focused repertoire.

### **A Facts oriented (neutral) Rector**

This rector is trying to be very neutral and could also be called the carefully interpretive and translating rector. He/she is trying to at the same time talk to the organization and to the world outside of the organization. As a leader this kind of talk becomes very neutral and stating and the rector as leader is someone who gets a repetitive role. He/she uses a lot of citations, metaphors and neutral statement about t what has to be done, that is important. In some cases the rector sets out to interpret these citations, laws and statement she gives. This can be seen when he tries to make people understand what this or that has to be done like this or like that.

It is a leader who in a way is trying to motivate actions and ideas that come from outside of the organization. He/she is trying to convince and make the audience understand and approve of the happenings and decisions made. This he/she is trying to do without showing too much of a personal (or rector as a

person) standpoint. This kind of rector is a leader who is often talking in an indirect way by using third person and mentioning the HEI, the ministry, the nation and other neutral words while talking. He/she is trying to distance him/herself from the things that have to happen:

”The state rules. It is the state that decides which degrees and what degree program every university can run. The universities are completely dependent on the state funding that is granted on a yearly basis by the ministry of education and culture. ...In May we could read the first signals when the director Anita Lehtikainen... (and later, author’s comment) Director Lehtikainen did also highlight the ...” NO 39.

And:

”The Ministry of Education’s ideas/frames and the HEI’s (name taken out, author’s comment) go well together: The HEI is developed as a international high quality science university with cooperation with research institutes and industry.” NO 18.

## **Discussion**

The transformative leadership has been of special interest in this article. This repertoire can be described as a repertoire that includes the following values: democracy, social justice and fairness as well as care and a concern with the “bigger good” (Shields, 2010). It is a repertoire where it would be clearly visible that the leader has a holistic view on his/hers context as well as on the aims with his/hers behavior. I wanted to see if the transformative repertoire will occur among the leadership repertoires. The transformative aspects are said to have a positive impact on learning for example (Shields, 2010). This is partly why I was interested in this way of looking at the leadership. The second reason was because the transformative aspect has not been discussed as much as other leadership perspectives presented in the theoretical framework.

When looking at the rector’s leadership identities described as interpretive repertoires one can see that I have not been able to identify an explicit and strong transformative repertoire. The transformative repertoire seems to be represented and intertwined within other occurring repertoires.

According to Shields (2010) a transformative behavior puts forward among other things democracy and social justice, and these values are mostly visible within the caring and valued oriented repertoires. It is not however a discourse that is dominating the rectors leadership. In other words; it looks as if the transformative repertoire is not something that occurs or is constituted and constructed in a very dominant way in the rectors’ speeches. Does this then mean that the HEI rectors are not pre-dominantly transformative in their positioning as leaders (seen through the lenses of their own inauguration speeches)?

The identified leadership repertoires reveal that we have a rector identity that is very caring and a rector identity that is very value oriented. We also see a rector identity underscoring the international perspective and another one who is very cultural. On top of this we see a rector identity that is very strategic, one who is change driven and one who is facts oriented or neutral. Of all these identities the caring rector and the values oriented rector seem to be the ones that are mostly transformative in their leadership: they care for human beings, for the surrounding society and they also stress sustainability and social responsibility. These values are made explicit and concrete in the sections of the speeches that are concerned with education for life, values like democracy and openness or the good life of all people (students). The highlighting of the values openness and democracy are also related to the cultural repertoire. However the speeches do not make the transformative aspect a dominating one.

The repertoires are not positioned as each other's opposites, but it is possible to identify a certain tension between the Values oriented rector and the Facts oriented (neutral) rector. The neutrality is more common when the speeches are concerned with national goals and structures as well as the bigger picture, than when the speeches focus on co-workers and students. This is visible also in the usage of 'I' and 'we' in the values oriented interpretive repertoire. The interrelation between how (how the rector chose to talk or present something) and what (the theme or topic for discussion) is present here as well. This is seen for example when the rector clearly talks to the student –a more caring leader is appearing, a leader who is encouraging one that holds a positive attitude. When the rector on the other hand talks about the new legislation or about numbers (results) a more neutral and distant leader is appearing. The Facts oriented rector is represented in a explicit repertoire and this might have some rhetorical implications as well. It is common to make some distance and use neutral forms and words in official speeches and a certain neutrality and facts-orientation is therefore expected. On the other hand this might also indicate that the rector wants to balance and intentionally show a neutral standpoint (or no standpoint) or that s/he do not want to be responsible for certain opinions.

In the theoretical discussion the transformational leadership thinking and the transactional leadership thinking were mentioned. Transformation, meaning, change are being seen as important within repertoire called the Change driven rector, especially. The repertoire the Strategic rector expresses the importance change and meaning as well. The Change driven rector and the Strategic rector have many traits in common with the transformational leadership thinking. However, in the leaders' talk the transactional thinking does not have a major position. Implications for a transactional behavior can however be connected to the pressure created outside the HEI: the national policies express that the HEIs need to produce more and be more efficient and for this behavior or for the better results they will eventually get a reward; namely more funding. An interesting question is therefore how leaders cope with this if they position themselves within for example the Caring repertoire. The financial pressure is

often discussed in a neutral way (Facts oriented Rector) and third person is often used. This creates distance to the discussed theme. There is a need to understand the rector's positioning in their speeches within the current policy context of HEIs, where the neutrality can be interpreted as a necessary rhetoric strategy. The occurrence of neutral talk is nevertheless interesting and if the rector chose to talk in a more neutral fashion, this is also a choice, as this is one out of many ways to position themselves and their HEI.

The pedagogical leadership thinking as explained in the theoretical part comes close to the transformative thinking and is therefore also mainly represented within the repertoires of the Values oriented rector and the Caring rector.

Before I identified the interpretive repertoires I identified subject positions in the speeches. Sometimes the subject positions highlight the transformative aspects in the speeches more clearly. They are also smaller "parts" and the repertoires are in a way to be understood as clustered subject positions. In the future I will put more efforts on these in relation also to the transformative aspects. Rectors do move around in their talk and they use many subject positions and sometimes even opposing ones during their speeches. For example the rector can one hand be very caring and talk about how everyone should be included and feel good and take care of themselves and then in another sentence a few minutes later he/she is talking about how the institution must become better and better, get better results. The latter is then putting pressure on the audience instead of creating the good feeling he/she talked about.

The conclusion that can be drawn from this is that the rector predominantly makes use of 6 interpretive repertoires: A Value oriented, A Caring, A Strategic, A Facts oriented, An International and the A Change driven interpretive repertoire. None of these are clearly seen as transformative in the way Shields describes transformative leadership aspects. The repertoires are not each other's opposites and do have much in common. This means that we can see the rectors as stressing caring, culture, change and strategy in their leadership. At the same time we can see that the rector holds a certain distance and wants to be neutral in front of the audience at least in this context or aspect of his/hers leadership were the inaugurations speeches take place.

In this article I have only focused on a few themes within the inauguration speeches; themes that I selected pre-dominantly with the transformative perspective (and the theoretical framework and my pre-understanding) in mind. It is however useful to look more in depth on all themes in order to eventually cover all aspects of the HEI rectors leadership. This will be done an upcoming article that focuses on subject positions and positioning.

## References

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, (Winter), pp. 19-31.

- Birasnav, M., Rangnekar, S. & Dalpati, A. (2010). Transformational leadership and human capital benefits: the role of knowledge management. *Leadership and Development Journal*, 32(2), 106-126.
- Bratton, V.K, Dodd, N.G. & Brown, F.W (2011). The impact of emotional intelligence on accuracy of self-awareness and leadership performance. *Leadership and Development Journal*, 32(2), 127-149.
- Burns, M. (1998). Transactional and Transforming leadership. In: Robinson Hickman, G. (pp. 133-135), *Leading Organizations: Perspectives for a New Era*. London: Sage.
- English, F. W. (2008). *The Art of Educational Leadership*. London: Sage Publications.
- Fransson, O. (2012). Om avprofessionaliseringen av universitetets läraruppdrag. In: Ankarloo, D. & Friberg, T. (2012), *Den högre utbildningen. Ett fält av marknad och politik*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 2003.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (1993). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Juppo, V. (2011). *Muutoksen johtaminen suomalaisessa yliopistouudistuksessa rehtoreiden näkökulmasta*. Acta Wasaensia 235. Vaasa: Universitas Wasaensis 2011.
- Kirveskari, T. (2003). *Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotila muodostamassa*. Acta Universitas Tampereensis 933. Tampere: Tampereen yliopisto 2003.
- Kwiek, M. (2005). The university and the State in a Global Age: Renegotiating the traditional social construct? *European Educational Research Journal*, 4(4), 324-341.
- Kwiek M. (2001). Globalization and Higher Education. *Higher Education in Europe*, 1(26), 27-38.
- Leithwood, K & Poplin, S (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Moos, L. (2008). School Leadership for ‘Democratic Bildung’: Fundamental Beliefs or Critical Action? *School Leadership and Management*, 28(3), 229-246.
- Moos, L. (2009). Hard and Soft Governance: the journey from transnational agencies to school leadership. *European Educational Research Journal*, 8(3), 397-406.
- Mulford, W., Silins, H. & Leithwood, K (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improves Student Outcomes*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Möller, J. (2007). Educational Leadership and a New Language of Learning. *International Journal of Leadership in Education*, 10(1), 31-48.
- Möller, J. (2009). Approaches to School Leadership in Scandinavia. *Journal of Educational Administration and History*, 41(2), 165-177.
- Ohlson, L. (2011). *Pedagogiskt ledarskap*. Stockholm: Liber.
- Potter, J. (1996). *Representing Reality*. London: Sage.

- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Rider, S. (2012). Högskolan Bolognese. Otidsliga betraktelser över den högre utbildningens mål och mening. In: D. Ankarloo, & T. Friberg, (Red.), *Den högre utbildningen. Ett fält av marknad och politik*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Saarinen, T. & Ala-Vähälä, T. (2007). Accreditation, the Bologna process and national reactions, Accreditation as concept and action. *Higher education in Europe*, 32(4), 333-345.
- Senge, P. (1995). *The Fifth Discipline*. London: Sage.
- Shields, C. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 558-589.
- Skolinspektionen (2010). *Litteraturöversikt. Rektorsledarskap 2*. 12.8.2010, Dnr 40-2010.5753.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, Vol 69, winter 2005, 143-150.
- Søreide, G-E. (2007). *Narrative construction of teacher identity. Dissertation for the degree doctor philosophiae*. Bergen: University of Bergen.
- Tigerstedt, C. (2014). Educational leadership in HEIs in Finland- a thematic insight into the Rector's Speech. In: T. Aarveaara & E. Berg (Eds.), *Higher education and research in academe - Who should pay* (pp. 41-52). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Their, S. (1994). *Det pedagogiska ledarskapet*. Mariehamn: Mermerus.
- Treuthardt, L., Huusko, M. & Saarinen T. (2006). Management by Result and Higher Education Evaluation as Fashion and Success Stories. The case of Finland. *Higher Education in Europe*, 31(2), 209-217.
- Uljens, M. (2008). Pedagogiskt ledarskap – Ett allmänpedagogiskt perspektiv. 12.6.2008. [http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/12\\_6\\_2008.pdf](http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/12_6_2008.pdf). Retrieved 24.8.2012.
- Undervisnings- och kulturministeriet. *Korkeakoulujen rakenteellinen kehittäminen*.  
[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Korkeakoulujen\\_rakenteellinen\\_kehittaminen/](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Korkeakoulujen_rakenteellinen_kehittaminen/)  
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=sv>  
 Retrieved 11.3.2010.
- Universitetslagen. FINLEX, Finlands lag, 558/2009, kap 1, 5§, UvM, 2009.
- Virkkunen, (H) (2010). *Yliopistolain toimeenpano alkaa*. Retrieved: 8.2.2010. [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/06/Yliopistolaki.html?lang=fi&extra\\_locale=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/06/Yliopistolaki.html?lang=fi&extra_locale=fi)
- Välimaa J, (2004). Nationalisation, Localisation and Globalisation in Finnish Higher Education. *Higher Education*, 48, 27-54.
- Välimaa, J, & Treuthardt, L. (2008). Analysing Finnish Steering systems from the perspective of social space: the case of the campus university. *Higher Education*, 55, 607-622.
- Wallace, M. & Poulson, L. (2003). (Ed.), *Educational Leadership and Management*. London: Sage.



- Wells, J. E. & Peachey, J. W. (2011). Turnover intentions. Do leadership behaviors and satisfaction with the leadership matter? *Team Performance Management*, 17(1-2), 23-40.
- Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (2001). *Discourse as data. A guide for analysis*. London: Sage.
- Willman, A. (2001). *Yhteistyön ristiriitaiset puheetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Yrkeshögskolelagen, FINLEX, Finlands lag, §2 351/2003.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Ärlestig, H. (2008). *Communication between Principals and Teachers in Successful Schools*. Akademisk avhandling, 89. Umeå: Umeå Universitet.

# Rektorns själveffektivitet i ett nordiskt perspektiv

Petri Salo och Torbjörn Sandén

## Inledning

I den här artikeln granskas hur rektorer i tre nordiska länder ser på sin egen själveffektivitet att klara och hantera sitt uppdrag. Motivet till granskningen utgörs av det ökade intresse som visas rektorns arbete. Vid sidan av lärarens undervisning utpekas skolans ledarskap som den viktigaste enskilda faktorn när det gäller elevernas lärande (Leithwood, Louis, Andersson & Wahlstrom, 2004; Supovitz, Sirinides, & May, 2010). Detta är en av anledningarna till att skolans ledarskap nu placeras högt på dagordningen när skolreformer initieras inom OECD och dess partnerländer. Rektorns roll anses avgörande eftersom hans eller hennes arbete påverkar såväl lärarnas motivation och arbetsinsatser som deras arbetsmiljö. Ett välfungerande skolledarskap ses som nyckeln till en förbättrad och mer effektiv undervisning. Rektorn har med andra ord tilldelats en brobyggarroll mellan förbättringar och externt initierade reformförslag.

Samtidigt noteras att ett marknadstänkande allt starkare gripit in i vårt utbildningssystem. Till marknadsstyrningen knyts ett kvalitets- och resultattänkande som inom utbildningssystemet ”uttrycks med siffror och attityder” (Hansén och Sjöberg, 2011, s. 75). Inte oväntat har PISA-resultaten blivit en allt viktigare referenspunkt för de deltagande länders utbildningspolitiska beslutsfattande. Kunskapsmål och tydliga krav på eleverna betonas starkare. I många OECD-länder ges skolorna idag ett allt större oberoende vilket också innebär större ansvarsskyldighet för rektor. Ansvarsskyldigheten påverkar skolans innehåll både direkt och indirekt menar Langfeldt (2011) som kallar ansvarstyrningen ”didaktikens slutpunkt”. Jämförelser av skolor är ett uttryck för den direkta påverkan medan den indirekta påverkan syns bland annat genom att målsättningen för enskilda ämnen justeras för att passa mätinstrumenten.

När förväntningarna på rektorns prestation ökar är det angeläget att granska hur skolledarna själva ser på sina förutsättningar att möta en förändrad och ännu mer krävande rollbild. Även om det finns skillnader och variationer när det gäller rekrytering, utbildning, introduktion i yrket, kompetensutveckling och utvärdering, uppvisar nordisk forskning trots allt stora likheter länderna emellan när det gäller rektorns rollbild och rektorns upplevelse av sitt arbete (Vuohijoki, 2006; Mäkelä, 2008; Salo, 2002, 2007; Sandén, 2007; Brüde Sun-

din, 2007; Svedberg, 2002; Møller, 2006; Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2009). Förenande i forskningen är att rektorns arbete idag upplevs krävande och komplext och att rollbilden ställvis är diffus. Vidare förenas de nordiska länderna av att förväntningarna på rektorns prestation förmodas öka.

Mot denna bakgrund blir det intressant att ställa några frågor: I vilken grad upplever rektorer i Finland, Sverige och Norge att de mål som stat och kommun ställer är nåbara? Vilken tilltro har rektorerna till sin egen förmåga att klara denna uppgift? Finns de skillnader mellan de tre länderna och vilka uppgifter upplevs särskilt svåra? Vår avsikt är att artikeln skall ge ett bidrag till en mångsidig dialog kring rektorns arbete och utmaningar i en tid när stora förhoppningar åter riktas mot skolans ledarskap.

### **Själveffektivitet – om rektorers tilltro till den egna förmågan**

För att ständigt kunna förbättra skolverksamheten krävs förutom en gedigen utbildning, intresse och fallenhet, också vissa kognitiva färdigheter såsom en stark tilltro till den egna förmågan att klara de uppgifter som uppgiften förutsätter.

Socialkognitiva teorin är en kombination av flera motivationsteorier som menar att vårt beteende beror på en blandning av inre behov och yttre påverkan som formas genom kognition. Self-efficacy eller själveffektivitet är ett centralt begrepp inom den socialkognitiva teorin (Bandura, 1977). Själveffektivitet definieras som den tilltro en individ hyser till den egna förmågan att kunna agera i syfte att nå ett bestämt mål och i en given situation (Bandura, 1997a).

People make causal contributions to their own functioning through mechanisms of personal agency. Among the mechanisms of agency, none is more central or pervasive than peoples' beliefs about their capabilities to exercise control over their own level of functioning and over events that effect their lives (s. 118).

Tabell 1. *Interaktionen mellan själveffektivitetsuppfattningar och resultatförväntningar (Smith m.fl., 2006)*

	Positiva resultatförväntningar	Negativa resultatförväntningar
Hög själveffektivitet	Produktivt engagemang	Protest
Låg själveffektivitet	Stress	Apati

Målformuleringar, resultatförväntningar och egna och kollektiva resultatförväntningar är viktiga kognitiva variabler som har betydelse för den egna motivationen (Bandura, 1986). Själveffektivitet är idag ett väldokumenterat forsk-

ningsfält. Bandura menar att en persons beteende styrs och motiveras av egna effektivitetsförväntningar, dels när det gäller den egna förmågan och dels när det gäller resultat. Utgående från resultat- och effektivitetsförväntningar kan ett förväntat beteende beskrivas utifrån följande matris (Smith, Guarino, Strom och Adams, 2006, s. 7), Se Tabell 1.

Hög själveffektivitet i kombination med positiva resultatförväntningar leder till ett produktivt engagemang (ruta 1). Att lyckas förstärker tilltron till den egna förmågan och effektiviteten att leda och utveckla skolan. En låg själveffektivitet med höga resultatförväntningar kan däremot utlösa stress (ruta 2). De generellt höga resultatförväntningar som trissats upp i kölvattnet av internationella utvärderingar och jämförelser kunde således lätt omvandlas i svag tilltro till den egna förmågan bland lärarna ifall framgångarna uteblir. Detta ser vi antydningar till i Finland där den finlandssvenska språkgruppen haft ett något sämre resultat än den finskspråkiga. Inte helt överraskande söks förklaringar bland lärarkåren och lärarutbildningen. En följd är att granskningen och kontrollen av lärarkåren kommer att tillta, vilket i sin tur kan ha till följd att frihetsgraderna och kreativiteten i klassrummen minskar (Hargreaves, 2011). Därmed kan också risken för en cynisk lärargrupp öka. Denna grupp finner vi i ruta tre. I förlängningen kan reaktionen leda till en svag tilltro till den egna förmågan och apati (ruta 4). Bandura (1997b) beskriver mönster i beteendet hos individer med låg själveffektivitet på följande sätt:

...people with a low sense of efficacy avoid difficult tasks. They have low aspirations and weak commitment to their goals. They turn inward on theirself-doubts instead of thinking about how to perform successfully. When faced with difficult tasks, they dwell on obstacles, the consequences of failure, and their personal deficiencies. Failure makes them lose faith in themselves because they blame their own inadequacies. They slacken or give up in the face of difficulty, recover slowly from setbacks, and easily fall victim to stress and depression. (s. 5)

Bandura (1997) anger fyra källor till en ökad själveffektivitet. Att tidigare ha kunnat klara uppgiften och att gång på gång lyckas (enactive mastery experience) utvecklar skickligheten och förstärker själveffektiviteten. Förmågan att lära av andra (vicarious experience), att inse att personer i samma eller liknande klarat uppgiften är betydelsefullt. För det tredje är det väsentligt att bli verbalt övertygad om sin kapacitet och sina eventuella styrkor (verbal persuasion). Slutligen noterar Bandura och den egna positiva alternativt negativa fysiska och psykiska upplevelsen av ett beteende (psychological and affective states) inverkar på uppfattningen om den egna själveffektiviteten.

Inom forskningen har ackumulerats en del bevis för samband mellan själveffektivitet och en individs motivation och agerande. I en kanadensisk undersökning (Fernet, 2011) som riktade sig till 570 rektorer noterades ett positivt samband mellan rektorers motivation och deras själveffektivitet. Rektorer motive-  
rade för en specifik uppgift eller rektors roll (t.ex. administrativa uppgifter,

pedagogiskt ledarskap) hade högre uppfattning om sin själv effektivitet i denna specifika funktion. Resultatet får betydelse mot bakgrund av att annan studie (Leithwood & Jantzi, 2008) visar att rektorers grad av själv effektivitet i det pedagogiska ledarskapet har betydelse för studerandes resultat.

En finländsk studie (Sandén, 2007) visade att positiva resultatförväntningar överlag är stor bland rektorer. Hälften av rektorerna (n=40) i den kvalitativa studien lyfte fram upplevelser av framgångar som en motiverande faktor. Fina skolresultat blir en premie för ledarskapet, särskilt i den händelse av att resultaten är goda och blir offentliggjorda. Också synliga projekt såsom byggnadsprojekt och renoveringar blir konkreta bevis för närvaro av ett ledarskap. Den tolkning som görs är att framgång inte oväntat höjer motivationen men framförallt att den blir ett uttryck för självupplevd effektivitet.

Tschannen-Moran och Gareis (2004) försökte fånga sambandet mellan rektorers själv effektivitet och känslan av samhörighet, olika demografiska aspekter, och personliga karaktäristika. Målgruppen utgjordes av 544 rektorer i olika delar av delstaten Virginia i USA. Undersökningen gav ett klart stöd för att det råder ett signifikant samband mellan rektorns upplevelse av själv effektivitet och ledarskapet. En påtaglig känsla av själv effektivitet påverkar det generella ledarskapet, det pedagogiska ledarskapet och det moraliska ledarskapet på ett positivt sätt.

Forskarna Paglis och Green (2002) hade som sin centrala hypotes att ledare med hög själv effektivitet mera kraftfullt skulle utöva sitt ledarskap jämfört med ledare som tvivlar kring sitt ledarskap (self-doupters). Forskarna fann positiva samband mellan uppfattningar om själv effektivitet och uthålligheten, bl.a. när det gäller att sträva mot bestämda mål. Ett intressant resultat i Paglis och Greens forskning var att själv effektiviteten korrelerade starkt med graden av autonomi i ledarskapet. Som en logisk slutledning noterar forskarna att ledare som har större egen kontroll över ekonomi och arbetsprocesser torde ha lättare att leda förändring.

Forskning visar också att rektorer med högre själv effektivitetsuppfattning är mer flexibla, mer målmedvetna och behåller sin känsla för humor även i svåra stunder. Rektorer med svag själv effektivitetsuppfattning beskyller lättare andra för sina tillkortakommanden och ser sig lättare om förlorare (Osterman och Sullivan, 1996).

McCullers och Bozemans (2010) redovisar forskningsresultat från Florida som också är relevanta i ett nordiskt perspektiv. Forskarnas intresse har sin upprinnelse i två aktuella utbildningstrender som även återfinns i den nordiska utbildningspolitiska diskursen, nämligen diskussionen om privatisering och ansvarsskyldighet (accountability). Som en följd av globaliseringen syns dessa trender som gemensamma i hela västvärlden (Jfr. Biesta, 2006; Hargreves & Shirley, 2011).

I USA delegeras alltmer ansvaret för måluppfyllelsen av de nationella reformprogrammen till de enskilda skolorna och rektorerna. Därtill kopplas ett krav på att alla delstater som får statliga medel behöver utveckla kontrollsystem (accountability systems) som garanterar att alla elever når de uppställda målen. I sin analys granskade McCullers och Bozemans rektorers själv effektivitetsuppfattningar när det gäller implementeringen av det omfattande nationella reformprogrammet No Child Left Behind (NCLB). Dels ville forskarna undersöka rektorernas tilltro till sitt eget ledarskap när det gäller möjligheterna att uppnå de nationellt uppställda målsättningar och dels när det gäller de målsättningar som initierats på delstatsnivå. Som mätinstrument användes en nätenkät bestående av påståenden till vilka rektorerna skulle ta ställning till med en 6-gradig skala. Resultaten är intressanta. Knappa 21 procent av rektorerna ansåg att de nationella målsättningarna var nåbara. Dryga 84 procent ansåg däremot att utbildningsmålen på delstatsnivå i Florida var möjliga att uppnå. Resultaten korrelerade med rektorernas själv effektivitet. Man kunde konstatera ett statistiskt signifikant samband mellan hög själv effektivitet och stor tilltro till att målen kan nås. På motsvarande sätt korrelerade låg själv effektivitet med svag tilltro till möjligheter att nå specifika mål. Resultatförväntningarna beträffande de nationella målen var således låga med åtföljande svag tilltro till egen förmåga. Däremot hade rektorerna stora resultatförväntningar beträffande de delstatliga målsättningarna vilket också kom till uttryck i form av hög tilltro till den egna förmågan. Resultaten bekräftar därmed socialkognitiva teorins tes om att det finns ett samband mellan resultatförväntningar och egna själv effektivitetsföreställningar att nå målen. Resultatens generaliserbarhet begränsas av att svarsprocenten varierade på de olika frågorna och att den ställvis var relativt låg.

I kölvattnet av PISA-undersökningarna delegeras ansvaret för måluppfyllelsen i de Nordiska länderna alltmer till de enskilda skolorna, deras lärare och rektorer. För Finland gäller att bevara och försvara sin ledande position, medan de för de andra nordiska länderna handlar om att ta ifatt. Med utgångspunkt i McCullers och Bozemans (2010) resultat kunde en tänkbar tolkning vara att det är väsentligt att bevara en sund balans mellan de krav som riktas mot skolan och de förutsättningar som styr elevernas och skolans vardag. Svaga resultatförväntningar hos rektorerna kan synbarligen ha en ofördelaktig inverkan på deras egen syn på egna förutsättningar.

### **Bakgrundsvariabler och samband mellan dessa**

Datamaterialet har samlats in på nationella och regionala fortbildningstillfällen och konferenser för rektorer (exempelvis Ledelse og kvalitet i skolen Konferansen i Trondheim, 11–12.2 2010, Nordiska skolledarkongressen i Göteborg, 13.4.2010, finska rektorsdagarna i Seinäjoki oktober 2010) under år 2010 och i början av år 2011. På grund av att samlad nationell data över skolledare i de Nordiska länderna är svår att erhålla är det inte särskilt enkelt att ta ställning till hur representativt materialet är. Resultaten gäller således främst för den

ifråga-varande gruppen. Mätinstrumentet med en 9-gradig skala är en bearbetning av the Principal Sense of Efficacy Scale (PSES) som utvecklats av Tschannen-Moran & Gareis (2004). I mätinstrumentet skall rektorerna utgående från frågan *"I din nuvarande roll som rektor, i vilken grad anser du att..."* ta ställning till ett antal påståenden i stil med *"hantera egen stress på jobbet"* eller *"skapa en god stämning på arbetsplatsen"*. Påståenden som laddade på flera faktorer eller med svag laddning (0.30 eller lägre) avlägsnades. Kvar blev 18 frågor. Av dessa 18 frågor har 16, varav ett flertal med ett något modifierat innehåll använts i denna undersökning. Mätinstrumentet bearbetades även språkligt för att överensstämma med skolförhållanden i de tre nordiska länderna.

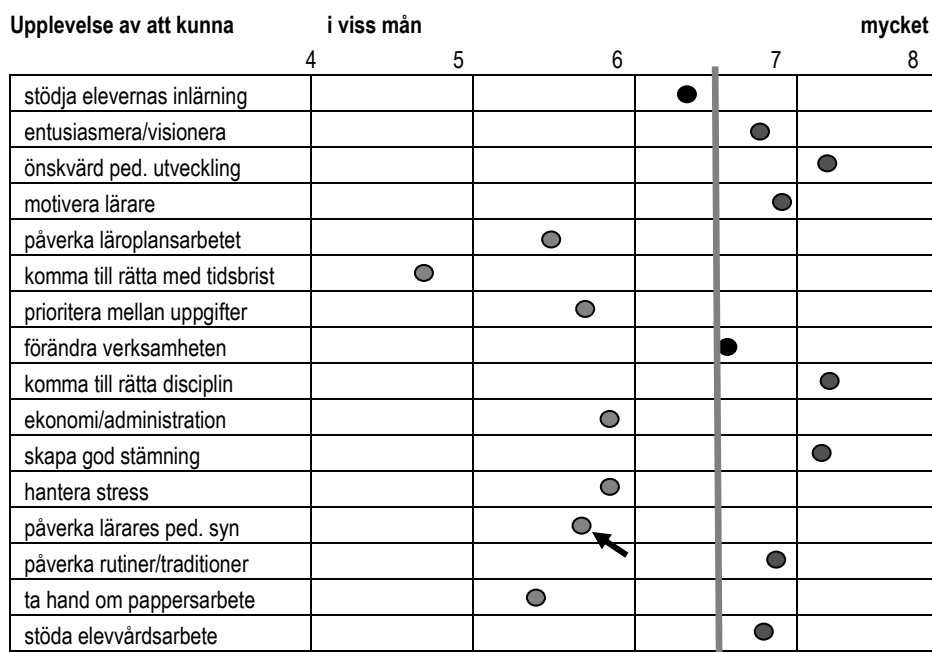
Datamaterialet omfattar sammanlagt 346 rektorer från tre nordiska länder; Norge (127 svar, 37 %), Sverige (136 svar, 39 %) och Finland (83 svar, 24 %). Över hälften av rektorerna är kvinnor (58 %). Kvinnornas andel är ungefär densamma oberoende land (Norge 59 %, Sverige 58 %, Finland 55 %). Över hälften av rektorerna (59 %) kommer från den grundläggande utbildningen (årskurserna 1-9). Knappt en tredjedel (29 %) av rektorerna arbetar inom andra stadiet (gymnasium eller yrkesutbildning). Resten av rektorerna (12 %) arbetar inom övrig utbildning, främst förskola och vuxenutbildning.

I enkäten efterfrågades inte rektorernas ålder, men nog deras arbetserfarenhet som rektor. I medeltal hade respondenterna arbetat som rektor i 9,2 år, medianen för rektorserfarenhet var 8 år. De manliga rektorerna hade något längre arbetserfarenhet (M 10,2 år) än de kvinnliga rektorerna (M 8,5 år). Respondenterna kan på basis av sin arbetserfarenhet indelas i tre ungefär lika stora grupper: rektorer med en arbetserfarenhet upp till 5 år (40 %), rektorer med en rektorserfarenhet från 6 till 12 år (30 %), och rektorer med en arbetserfarenhet på 13 år och längre (30 %).

Rektorerna ombads att ange storleken på den skola de arbetar i. Sammanför man de i enkäten angivna kategorierna till tre andelsmässigt lika stora grupper kommer man fram till en fördelning där 33 % av rektorerna arbetar i skolor med *upp till 200 elever*, 35 % arbetar i skolor med *200 till 400 elever*, och 32 % av rektorerna i skolor med över 400 elever. Tre av fyra rektorer (73 %) i materialet har rektorsutbildning, och något mindre andel (70 %) har deltagit i någon form av ledarskapsfortbildning.

### **Rektorsers upplevelse av själv effektivitet**

I figur 1 nedan anges medeltalen för samtliga 346 nordiska rektorer beträffande de 16 påståenden som berörde de olika dimensionerna i rektors vardagliga ledarskapsarbete. Medeltalen för påståenden kan indelas i två lika stora grupper (7 stycken påståenden) på basis av låg och hög grad av upplevd själv effektivitet.



Figur 1. Rektorsers upplevelse av sin självfektivitet.

## Samband mellan de olika bakgrundsvariablerna

Allmänt kan man konstatera att de är påståenden som berör det administrativt-organisatoriska ledarskapet (markerat med rött) där medeltalen är de lägsta och påståenden som berör det pedagogiska ledarskapet (markerat med grönt) där medeltalen är de högsta. Det finns ett undantag i detta rätt entydiga mönster. Rektorsers upplevelse av att kunna påverka lärarnas pedagogiska grundsyn är bland påståenden med ett lågt medeltal, och representerar därmed låg upplevelse av självfektivitet. Rektorsers upplevelse av sin möjlighet att stödja elevers inläring och förändra verksamheten ligger nära den linje (median) som indelar medeltalen i två lika stora grupper. Ytterligare kan man notera att upplevelsen av att komma rätta med tidsbrist har det klart lägsta medeltalet (4,5) och skillnaden till det näst lägsta medeltalet för påståendet om att ta hand om pappersarbetet är stort.

## Land och skoltyp

Beträffande fördelningen av rektorer enligt skoltyp och land (Tabell 2) kan noteras att för Norge och Sverige utgör grundskolerektorer omkring 70 % i materialet, medan för Finland är gymnasierektorer de som utgör över hälften (55 %) av respondenterna. För samtliga tre länder fördelas de olika stora skolor relativt jämt. Andelen rektorer från små skolor är störst för Finland (37 %) och minst för Sverige (30 %), och för de stora skolorna det motsatta (Sverige 38 % och Finland 25%).



Tabell 2. *Fördelningen av rektorer enligt land och skoltyp.*

		SKOLTYP			Total
		Grundskola	Andra stadiet	Annat	
Norge	Antal	89	27	11	127
	%	70 %	21 %	9 %	100,0 %
Sverige	Antal	91	28	17	136
	%	67 %	21 %	13 %	100,0 %
Finland	Antal	23	46	14	83
	%	28 %	55 %	17 %	100,0 %
Total	Antal	203	101	42	346
	%	59 %	29 %	12 %	100,0 %

### **Rektorserfarenhet och land**

I samtliga tre länder är andelen rektorer med över 13 års erfarenhet cirka en tredjedel. I Finland är andelen rektorer med 6 till 12 års erfarenhet (39 %) klart större än i Norge och Sverige. Andelen rektorer med upp till 5 års erfarenhet är störst i Sverige (46 %).

Tabell 3. *Fördelningen av rektorer enligt land och rektorserfarenhet.*

Rektorserfarenhet	LAND			Total
	Norge	Sverige	Finland	
upp till 5 år	39 %	46 %	33 %	40,2 %
6 till 12 år	30 %	24 %	39 %	29,8 %
över 13 år	32 %	29 %	29 %	30,1 %
	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

### **Rektorserfarenhet och kön**

Kvinnornas andel av respondenterna är den minsta för Finlands del (23 %). Andelen kvinnliga rektorer är ungefär densamma för de norska (37 %) och de svenska rektorerna (40 %). Beträffande skoltyp är kvinnornas andel störst i de minsta skolorna (63 %) och minst i de medelstora skolorna (54 %). I de stora skolorna är andelen kvinnliga rektorer 58 %.

Tabell 4. *Fördelningen av rektorer enligt kön och rektorserfarenhet.*

Rektorserfarenhet	KÖN		Totalt
	Kvinna	Man	
upp till 5 år	44 %	35 %	40,2 %
6 till 12 år	31 %	28 %	29,8 %
Över 13 år	25 %	37 %	30,1 %
	100,0 %	100,0 %	100,0 %

För samtliga skolformer utgör kvinnor majoriteten av rektorerna; deras andel är 54 % på andra stadiet, 59 % i grundskolan och 64 % för de övriga skolformerna. De manliga rektorerna är något mer erfarna än de kvinnliga, över en tredjedel (37 %) av männen har arbetat som rektor i över 13 år, medan en fjärdedel (25 %) av kvinnorna har över 13 års erfarenhet. Av kvinnorna har 44 % arbetat i mindre än fem år medan motsvarande andel för de manliga rektorerna är 35 %.

### Skoltyp och skolstorlek

För grundskolornas del av de medelstora skolorna oftast förekommande (43 %), medan av andra stadiets skolor är något över hälften stora skolor (52 %). Bland de övriga skolformerna är små skolor de oftast förekommande (45 %). De mest erfarna rektorerna i materialet finns på andra stadiet (36 % arbetat i över 13 år), och de minst erfarna i grundskolor (27 % arbetat i över 13 år).

Tabell 5. *Fördelningen av rektorer enligt skoltyp och skolstorlek.*

	-200 elever	200-400 elever	400- elever
Grundskola	69 34 %	86 43 %	47 23 %
Andra stadiet	24 24 %	25 25 %	52 52 %
Annat	18 45 %	9 23 %	11 28 %
Totalt	111 32,4 %	120 35,0 %	110 32,1 %

Skillnaderna beträffande rektorserfarenhet och skolstorlek är inte särskilt stora. De mest erfarna rektorerna (33 % över 13 år) arbetar i mellanstora skolor (200-400 elever) och de minst erfarna (46 % upp till fem år) på de små skolorna (upp till 200 elever).

## Skillnader i upplevelse av att kunna hantera olika uppgifter

T-test för de dikotoma bakgrundsvariablerna i förhållande till upplevelse av själv effektivitet visade relativt få statistiskt signifikanta skillnader. Skillnader förekom endast för kön och rektors erfarenhet.

### Kön och rektors utbildning

De kvinnliga rektorerna (K) upplevde i större utsträckning än de manliga (M) att de kunde stödja elevers inläring och påverka lärares pedagogiska grundsyn. De manliga rektorerna i sin tur upplevde att de kunde prioritera mellan olika uppgifter och hantera stress på jobbet bättre än de kvinnliga rektorerna. I tjänst varande rektorer med rektors utbildning upplevde (U) upplevde att de kunde stöda elevvårdsarbetet i större utsträckning jämfört med rektorer som saknade rektors utbildning (x). Detsamma gäller för kapacitet att prioritera mellan olika uppgifter och för möjlighet att förändra verksamheten i den riktning rektorn önskar.

Upplevelse av att kunna	i viss mån				mycket
	4	5	6	7	8
stödja elevernas inläring			M K		
entusiasmera/visionera					
önskvärd ped. utveckling					
påverka läroplansarbetet					
komma till rätta med tidsbrist					
prioritera mellan uppgifter		K M			
		X U			
förändra verksamheten			X U		
komma till rätta med disciplin					
komma till rätta med stress		K	M		
påverka lärares ped. syn		M K			
sköta allt pappersarbete					
stöda elevvårdsarbete			X		U

Figur 2. Kön och rektors utbildning i förhållande till dimensioner i själv effektivitet

Variansanalys för de bakgrundsvariabler som kunde indelas i tre ungefär lika stora grupper visade statistiskt signifikanta skillnader för rektors erfarenhet, skolstorlek och land.

## Rektorserfarenhet och skolstorlek

Beträffande erfarenhet som rektor indelades respondenterna i tre grupper, nya rektorer (NR) med en arbetserfarenhet upp till 5, etablerade rektorer (ER) med en arbetserfarenhet från 6 till 12 år och slutligen i äldre rektorer (ÄR) med en arbetserfarenhet på 13 år eller längre. En variansanalys mellan dess tre grupper visar skillnader på tre påståenden. De äldre rektorerna upplever sig kunna *entusiasmera för en gemensam vision, förändra skolans verksamhet i en önskvärd riktning* samt *ta hand om allt pappersarbete* i större utsträckning än de nya och etablerade rektorerna. Det som är intressant och delvis anmärkningsvärt är att i fråga om att kunna *entusiasmera för en gemensam vision* och *förändra skolans verksamhet* är de nya rektorernas självupplevda beredskap klart större än de etablerade rektorers, nästan lika stor som de äldre rektorernas. I fråga om att *hantera skolans pappersarbete* utvecklas upplevelsen av beredskapen rätt entydigt med erfarenhet som rektor. Man kan även notera att i fråga om att *komma till rätta med tidsbrist* med det klart lägsta medeltalet för samtliga rektorer förekommer inga av erfarenhet avhängiga statistiskt signifikanta skillnader.

I fråga om skolstorlek indelades rektorerna likaså i tre grupper, i små skolor (SS) med upp till 200 elever, i medelstora skolor (MS) med från 200 till 400 elever, och stora skolor (S) med över 400 elever.

Upplevelse av att kunna	i viss mån					mycket
	4	5	6	7	8	
stödja elevernas inläring				S MS SS		
entusiasmera/visionera				ER NR	ÄR	
önskvärd ped. utveckling						
påverka läroplansarbetet						
komma till rätta med tidsbrist	MS/SS	S				
prioritera mellan uppgifter						
förändra verksamheten				ER NR/ÄR		
komma till rätta disciplin						
komma till rätta med stress						
påverka lärares ped. syn						
sköta allt pappersarbete		NR ER ÄR				
stöda elevvårdsarbete						

Figur 3. Rektorserfarenhet och skolstorlek i förhållande till dimensioner i självveffektivit.

Skolstorleken påverkar upplevelsen av att kunna *stödja elevers lärande* (ju mindre skola desto större upplevelse) likaså upplevelsen att kunna *komma till rätta med tidsbrist*. I fråga om att komma till rätta med tidsbrist är det intressant att notera att rektorer i stora skolor uppfattar sig komma klart bättre till rätta med tidsbrist än rektorer på små och medelstora skolor.

## Nordiska likheter och skillnader

Beträffande de bakgrundsvariabler som kunde indelas i tre ungefär lika stora grupper visade sig det att landet rektorn arbetar i påverkar upplevelsen av att hantera uppgifterna mera än vad fallet var för de övriga variablerna. För de påståenden där statistiskt signifikanta skillnader förekommer är skillnaderna rätt entydiga. I fråga om att kunna påverka läroplansarbetet och komma till rätta med disciplin är det de norska rektorerna (N) som upplever sig kunna hantera detta klart bättre än sina finska (F) och svenska kolleger (S). I fråga om att främja önskvärd pedagogisk utveckling och att kunna stöda elevvårdsarbete är de svenska rektorers upplevelse den högsta, även om skillnaden till de finländska rektorerna inte är så stor. De finländska rektorerna upplever sig däremot kunna stödja elevers inläring och sköta allt pappersarbete på ett bättre sätt än sina respektive kolleger i Sverige och Norge.

Upplevelse av att kunna	i viss mån				mycket
	4	5	6	7	8
stödja elevernas inläring		N	S/F		
entusiasmera/visionera					
önskvärd ped. utveckling			N	F S	
påverka läroplansarbetet	S	F	N		
komma till rätta med tids- brist					
prioritera mellan uppgifter					
förändra verksamheten					
komma till rätta med disci- plin			S	F N	
komma till rätta med stress					
påverka lärares ped. syn					
sköta allt pappersarbete		N S F			
stöda elevvårdsarbete			N	F S	

Figur 4. Land i förhållande till dimensioner i själv effektivitet

## Faktoranalys av själv effektivitetspåståenden

Efter ett flertal alternativa faktoranalyser visade sig en lösning med tre, eller egentligen två, faktorer vara den mest ändamålsenlig. Genom faktoranalys kan man identifiera ett *pedagogiskt ledarskap* (bestående av 8 påståenden) i vilket rektorers upplevelse av att *kunna motivera lärare* och *entusiasmera skolsamfundet för en gemensam vision* laddas högst. Likaså kan man identifiera ett

*administrativt ledarskap* (bestående av 5 påståenden) i vilket rektorer upplevde av att *kunna hantera pappersarbetet och de ekonomiskt administrativa ärendena* laddar högst.

Det är skäl att notera att påståendena om att stöda elevers lärande och elevvårdsarbetet och likaså påståendet om att kunna påverka läroplanens mål faller utanför tvåfaktorsmodellen. Faktorklösningen följer i det stora hela den lösning som Tschannen-Moran och Gerais (2004, 581) kom fram till i sin undersökning. De kunde dock identifiera en tredje faktor, det moraliska ledarskapet, i vilken bl.a. påståenden skapa god stämning på arbetsplatsen, komma till rätta med elever och disciplin och stöda elevvårdsarbete ingick.

Tabell 4. *Faktoranalys av självfektivitetspåståenden.*

VARIABLER	FAKTORER		
	Pedagogiskt Ledarskap	Administrativt Ledarskap	Elevinriktad Ledarskap
Motivera lärare	,768		
Entusiamera för gemensam vision	,731		
Förändra verksamheten	,710		
Påverka lärares pedagogiska syn	,651		
Önskvärd pedagogisk utveckling	,641		
Påverka rutiner och traditioner	,600		
Skapa god stämning på arbetsplatsen	,569		
Komma till rätta med elever och disciplin	,505		
Hantera pappersarbetet		,744	
Ekonomiska administrativa ärenden		,732	
Komma till rätta med tidsbrist		,715	
Prioritera mellan uppgifter		,667	
Hantera egen stress		,631	
Stöda elevers lärande			,687
Stöda elevvårdsarbete			,675
Påverka läroplanens mål	,452		-,475
Cronbachs alfa: pedagogiskt ledarskap (,817), administrativt ledarskap (,785) samt elevinriktad ledarskap (,504).			

T-test och variansanalys av bakgrundsvariablerna i förhållande till de två övergripande dimensionerna av skolledarskap visar endast få statistiskt signifikanta skillnader. T-test visar en statistiskt signifikant skillnad (p .03) mellan rektorer

som har eller saknar rektorsfortbildning beträffande pedagogiskt ledarskap. Rektorer med rektorsfortbildning är dock bara något mer (M 6,9) själveffektiva på pedagogiskt ledarskap jämfört med rektorer som saknar den (M 6,6). Det förekommer en *nästan* signifikant skillnad ( $p .056$ ) i upplevelsen av kunna hantera administrativt ledarskap mellan könen. De manliga rektorerna är något säkrare (M 5,7) i administrativt ledarskap än de kvinnliga (M 5,4).

Variansanalys visar att det finns en *nästan* signifikant skillnad ( $p .056$ ) i upplevelsen av kunna hantera pedagogiskt ledarskap mellan rektorer med olika längd på rektorserfarenheten. De är de mest erfarna rektorerna som har det högsta medelvärdet (M 6,9) följt tätt av de minst erfarna (M 6,8). Rektorerna med en rektorserfarenhet från 6 till 12 år som är de minst säkra (M 6,6) pedagogiska ledarskap.

### Rektorsers syn på sin framtid

Den sista frågan i enkäten tog fasta på rektorsers syn på sin framtid i skolledaruppgiften. Tre av fyra rektorer (74 %) är helt eller nästan säkra på att de även i framtiden kommer att arbeta som rektor.

Tabell 7. *Rektorsers syn på sin egen framtid som rektor.*

	Antal	Andel	Kumulativ andel
Helt säker fortsättning	143	41 %	41,6
Nästan säker fortsättning	112	32 %	74,1
Ganska säker på yrkesbyte	26	8 %	81,7
Väldigt säker på yrkesbyte	11	3 %	84,9
Pensionerar sig inom fem år	52	15 %	100,0
Sammanlagt	344	99,4	
	346	100,0	

Knappa 11 % ganska eller väldigt säkra på yrkesbyte. En sjundedel (15 %) av de responderande rektorerna kommer att pensionera sig inom 5 år. Fördelningen mellan de fem svarsalternativen beträffande rektorsers framtid framgår i tabellen nedan.

För fortsatt analys sammanslogs svarsalternativen för denna fråga så att de rektorer som är helt säkra på sin framtid i skolan (41 %) bildar en grupp, de som är det minsta osäkra bildar en andra grupp (43 %) och de som pensionerar sig inom fem år (15 %) en tredje grupp. Utgående från denna indelning kan man notera bland annat följande statistiskt signifikanta samband och skillnader. Av de kvinnliga rektorerna är 46 % och av de manliga 36 % helt säkra på sin framtid. Ser man på rektorserfarenhet kan man notera att det är rektorer som arbetat upp till 5 år som är de som är mest säkra på sin framtid (46 %), jämfört

med rektorer som arbetet från 6 till 12 år (37 %) eller över 12 år (39 %). Skolstorleken påverkar säkerheten i att fortsätta i yrket så att det är rektorerna i de största skolorna (över 400 elever) som är de säkraste på sin fortsättning (52 %). Därefter kommer rektorerna på de minsta skolorna (40 %) och sist rektorerna på de medelstora skolorna (34 %).

Både rektorsutbildning och fortbildning i ledarskap påverkar rektorns uppfattning av sin framtid. Av dem som har rektorsutbildning är 44 % säkra på sin framtid jämfört med 36 % för de som saknar rektorsutbildning. Skillnaden mellan de två grupperna är dock rätt liten. Deltagande i rektorsfortbildning visar en större skillnad. Av dem som deltagit i fortbildning är 48 % säkra på sin fortsättning jämfört med 30 % för de som inte deltagit i fortbildning. Avslutningsvis kan man konstatera skillnaderna mellan länderna. Av de norska rektorerna är 32% säkra på sin framtid som rektor, av de svenska 50 % och av de finska 43 %.

Det är rektorns säkerhet kontra osäkerhet beträffande sin fortsättning i ämbetet som ger det tydligaste utslaget beträffande såväl pedagogiskt som administrativt ledarskap. Rektorerna som är helt säkra på sin fortsättning har ett medelvärde på 6,9 för pedagogiskt ledarskap jämfört med 6,7 för dem som är osäkra på sin fortsättning. För rektorer som pensionerar sig inom de kommande fem åren är medelvärdet 6,8 (p ,032). För administrativt ledarskap är medelvärden lägre men skillnaden mellan de för sin framtid säkra och osäkra rektorerna densamma. Rektorerna som är säkra på sin fortsättning har ett medelvärde på 5,7 för administrativt ledarskap jämfört med 5,2 för dem som är osäkra på sin fortsättning. För rektorer som pensionerar sig inom fem år är medelvärdet den högsta på administrativt ledarskap, nämligen 5,9 (p .006).

Studerar man skillnaderna i de enskilda påståendena kan man konstatera att dessa är signifikanta för sex påståenden, varav fyra kopplas till administrativt och två till pedagogiskt ledarskap. Den största skillnaden i medelvärden för de olika påståendena kan noteras för *upplevelsen för att komma till rätta med tidsbrist* (5,0 för rektorer med säker fortsättning, 4,2 för rektorer med osäker fortsättning). Denna skillnad torde vara kopplad till det faktum att skillnaden mellan de två rektorsgrupperna är stor även beträffande upplevelsen *att lyckas prioritera mellan olika uppgifter* (6,0 för rektorer med säker fortsättning, 5,4 för rektorer med osäker fortsättning). För de övriga påståenden med statistiskt signifikant skillnader mellan rektorsgrupperna (*att lyckas motivera lärare/påverka lärares pedagogiska syn/att hantera egen stress/samt att hantera pappersarbetet*) är medelvärdesskillnaden 0,4 eller 0,5.

## Diskussion

Syftet med föreliggande studie har varit att granska hur rektorer i Sverige, Finland och Norge upplever sin egen själv effektivitet i fråga om att klara och hantera sitt uppdrag. Till omfattningen är det insamlade materialet begränsat vilket



givetvis påverkar generaliserbarheten. Att göra vittgående slutsatser är för den skull vanskligt. Materialet bör följaktligen betraktas som representativt för i första hand de medverkande rektorerna. Det är för den skull skäl att fokusera på innehållslig tolkning och jämförelse med tidigare studier av motsvarande karaktär.

Det är två huvudsakliga dimensioner i skolledarskap som framträder rätt entydigt i denna studie; det pedagogiska och det administrativa ledarskapet. Däremot framträder inte det moraliska ledarskapet, såsom det gjorde i Tschannen-Morans och Gareis (2004) studie med amerikanska rektorer. Även en annan principiell skillnad kan noteras. De nordiska rektorerna upplever sig själv mera själveffektiva beträffande det pedagogiska ledarskapet, mindre effektiva i det administrativa ledarskapet. Det är förmodligen deras bakgrund som lärare med erfarenhet av undervisning i klassrummet som gör att resultatet inte sammanfaller med motsvarande amerikanska studier i vilka rektorer upplever sig själva som framgångsrika i första hand i det administrativa ledarskapet (t.ex. Grissom & Loeb 2009). De påståenden med hjälp av vilka rektorer upplever sig själv-effektivitet beräknades kunde indelas i två innehållsligt entydiga grupper – dock med ett undantag. Detta gällde upplevelsen av att påverka lärares pedagogiska grundsyn. Trots att rektorerna upplevde sig effektiva i att motivera lärare, påverka skolan i en önskvärd pedagogisk utveckling samt i att skapa god stämning gällde detta inte upplevelsen av att kunna påverka deras pedagogiska grundsyn. Resultatet är i linje med tidigare studier i vilka man noterat att rektorerna varken har tid eller intresse för det direkta pedagogiska ledarskapet, dvs. att handleda lärarnas arbete i klassrummet (t.ex. (Moos & Carney 2000, 59-63; Spillane & Hunt 2010).

De landsvisa skillnaderna mellan rektorerna var störst (över ett helt steg i skalan) i fråga om att stödja elevers inläring, komma tillrätta med disciplin, stöda elevvårdsarbete och särskilt i fråga om att påverka läroplansarbetet. Inga entydiga eller logiska mönster går att identifiera. De norska rektorerna upplever sig samtidigt mest effektiva i fråga om att komma tillrätta med disciplin och minst effektiva i fråga om att stödja levers inläring. Beträffande möjligheterna att påverka läroplansarbetet befinner sig länderna i olika skeden, t.ex. i Finland har arbetet med läroplaner efter en tid av decentralisering åter blivit mer centraliserat.

Rektorer upplevda själveffektivitet är klart lägst beträffande att hantera tidsbrist. Rätt överraskande påverkas inte denna omständighet av längden på arbetserfarenheten. Däremot förefaller skolans storlek ha betydelse. I jämförelse mellan små, medelstora och stora skolor förefaller rektorerna i de största skolorna, med liten eller ingen undervisningsskyldighet, komma bäst till rätta med tidsbristen. Ser man på rektors uppfattning om sin framtida karriär i skolan kan man notera att rektorer som är osäkra på sin framtid som rektor har klart lägre medelvärde på hantering av tidsbrist och kapacitet att prioritera mellan uppgifter än rektorer som ser på sin framtid i skolan med större säkerhet.

Beträffande rektorserfarenhet och kön noteras att i gruppen med högst fem års rektorserfarenhet är kvinnornas andel märkbart högre männens. I rektorsgruppen med mer än 13 års erfarenhet är det däremot männen som utgör majoriteten. Eftersom kvinnorna i mellangruppen (6-12 år) är något i majoritet bekräftar resultatet den internationella trenden att rektorsyrket håller på att feminiseras. Att kvinnorna mer än männen upplever att de har förmåga att stödja elevers inläring och påverka lärares pedagogiska grundsyn är anmärkningsvärt eftersom båda handlingsmönstren är centrala i ett pedagogiskt ledarskap. Noterbart är också att de kvinnliga rektorerna upplever mer stress i arbetet än sina manliga kolleger. Resultatet indikerar att de kvinnliga rektorerna i detta sampel mer modigt vågar engagera sig i utmanande rektorsuppgifter som kan hänföras till eller benämnas pedagogiskt ledarskap.

Rektorserfarenheten mätt i antal år ser ut att påverka själv effektiviteten i fråga om att skapa entusiasm för en gemensam vision och förändra verksamheten i den riktning som man som rektor ser som önskvärd. Det som är särskilt intressant är att vid sidan om de mest erfarna rektorerna är det de minst erfarna vars själv effektivitet är klart högre än för de som har arbetat från 6 till 12 år. Iakttagelsen för tankarna till den professionella utvecklingen hos rektorer, som ett rätt utforskat område. Kunde man tänka sig att de nya rektorerna har en (och bör ha) en relativt idealistisk och optimistisk uppfattning om sin möjlighet att påverka skolan verksamhet och dess kultur? Denna idealism med höga resultatförväntningar förefaller dock avta med åren, kanske i möte med lärarkulturens grundläggande dimensioner (individualism och konservatism). En rimlig tolkning är att en mer nyanserad bild av möjligheterna påverkar tilltron till den egna förmågan och resultatförväntningarna. Rektorer i mitten av karriären skulle därmed löpa större risk att bli desillusionerade i sin vardagsverklighet (se Tabell III, sid 2). Men likväl verkar det som om ytterligare arbetserfarenhet leder till att rektorerna antingen minskar på sina ambitioner eller finner ett personligt grepp beträffande visioner och förändring - idealism övergår i realism.

Intresset för rektorsuppgiften och tillgången till kompetenta och erfarna rektorer är av vikt i samtliga nordiska länder. Studien visar att det är de nya rektorerna, som arbetat högst 5 år som är de mest säkra på sin fortsatta skolledarkarriär. Men det verkar som rektorer som kommit längre i sin karriär, och som arbetar i medelstora skolor, är de mest osäkra gällande sin fortsättning. Detta har förmodligen att göra dels med hur upplevelsen av möjligheten att påverka skolvardagen utvecklas (t.ex. att påverka skol- och lärarkulturen), dels med den tidsresurs som reserverats för skoledaruppgifterna. Resultaten aktualiserar frågan om rektorernas yrkesidentitet. Om rektorer i de minsta skolorna uppfattar sig själva som lärare som till en viss del engageras i skoledaruppgifter, och rektorerna på de största skolorna enbart som skolledare, är situationen förmodligen mindre entydig för rektorer i medelstora skolor. Deras yrkesidentitet har mer karaktären av både – och alternativt varken – eller.

Studien visar att det finns många olika rektorsverkligheter. Balansgången mellan det administrativa och pedagogiska ledarskapet ger olika utfall beroende på exempelvis erfarenhet, skolstorlek och stadium. I en tid när skolledarnas ansvarsområden och ansvarsskyldighet ständigt ökar aktualiseras för den skull behovet av att ännu mera träffsäkert identifiera de kompetensutvecklingsbehov som olika rektorsgrupper behöver. Komplexiteten i uppdraget och rollen implicerar att skolans ledningsorganisation behöver granskas. Att bredda skolans ledaransvar framstår allt mer som en nödvändig åtgärd.

## Referenser

- Andreassen, R.A., Irgens, E.J., & Skaalvik E.M. (Red.). (2009). *Skolledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- Bandura, A. (1997b). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13(9), 4-6.
- Brüde Sundin, J. (2007). *En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärande. Demokratisk utbildning för mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J.-G., Larose, F., Riopel, M.-C., Tardif, M., et al. (2007). School principals in Canada: Context, profile and work. PanCanadian Surveys of Principals and Teachers in Elementary and Secondary Schools (2005-2006) (Report: Current Trends in the Evolution of School Personnel in Canadian Elementary and Secondary Schools). Montreal, Canada: Universitede Montreal.
- Tillgänglig på: <https://depot.erudit.org/id/003083dd?mode=full>
- Fernet, C. (2011). Development and validation of Work Role motivation scale for School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 307-331.
- Grissom, J. A. & Loeb, S. (2009). *Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills*. Stanford: Institute for Research on Education Policy & Practice.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2011). *Den fjärde vägen. En inspirerande framtid för utbildningsförändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansén, S-E. & Sjöberg, J. (2011). Lärarutbildning i ett föränderligt samhälle. Ingår i: S-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*, (s. 73-78). Lund: Studentlitteratur.

- Langfeldt, G. (2011). Ansvarsstyrning – didaktikens slutpunkt? Ingår i: S-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*, (ss. 133-149). Lund: Studentlitteratur.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Lortie, D.C. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- McCullers J.F. & Bozeman, W. (2010). Principal Self-Efficacy: The effects of No Child Left Behind and Florida School Grades. *NASSP Bulletin*, 94 (1), 53-74.
- Moos, L. & Carney, S. (2000). Ledelse i den nordisk kontekst: Realiteter, muligheder og begrænsninger. I L. Moos, S. Carney, I. Johansson & J. Mehlbye. (red.). *Skolledelse I Norden. En kartlægning af skolledernes arbejdsvilkår, rammbetingelse og opgaver* (ss. 8-72). København: Nordisk Ministerråd.
- Møller, J. (2006). *Ledaridentiteter i skolan. Positionering, förhandling och tillhörighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Mäkelä, A. (2007). *Mitä rehtorit todella tekevät: etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 316. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Paglis, L.L., & Green, G. (2002). Leadership self-efficacy and managers motivation for leading change. *Journal of Organizational Behaviour*, 23, 215-235.
- Salo, P. (2002). *Skolan som mikropolitisk organisation – En studie i det som skolan är*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Salo, P. (2007). *Skolans sociala arkitektur. En kvalitativ studie byggd på berättelser och metaforer*, Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, Nr 22, 2007
- Sandén, T. (2007). *Lust att leda i lust och leda. Om rektorers arbete under en tid av förändring*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Smith, W., Guarino, A., Strom, P., & Adams, O. (2006). Effective Teaching and Learning Environments and Principal Self-Efficacy. *Journal of Research for Educational Leaders*, 3(2), 4-23.
- Spillane, J. P. & Hunt, B. R. (2010). Days of their lives: a mixed-methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. *Journal of Curriculum Studies*, 42(3), 293-331.
- Supovitz, J. Sirinides, P. & May, H. (2010). How Principals and Peers Influence Teaching and Learning. *Educational Administration Quarterly* 2010,46:31.
- Svedberg, L. (2002). *Rektorsrollen – Om skolledarskapets gestaltning*. HLS förlag.

- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. (2004). Principals'sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42, 573-585.
- Vuohijoki, T. (2006). *Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna*. Annales universitatis turkuensis, ser. C 250. Turku: Turun yliopisto.
- Osterman, K., & Sullivan, S. (1996). New principals in an urban bureaucracy: a sense of efficacy. *Journal of School Leadership*, 6, 661-690.

# **National Curriculum Development in Finland as Distributed and Non-Affirmative Educational Leadership**

Michael Uljens and Helena Rajakaltio

## **Introduction**

This chapter investigates the national curriculum process in Finland (2012-2016, OPS 2016). In the first half of the article features of a theoretical framework for curriculum work as educational leadership is outlined. The position draws on non-affirmative theory of education and *Bildung* and discursive institutionalism from political sciences. The second half of the chapter investigates the curriculum making process as a non-hierarchical top-down and bottom-up educational leadership process where the National Board of Education (NBE) mediates between political decision making, pressure groups and school practice. This mediation falls into two parts. The first relation, between National Board of Education and political decision making, concern the establishment of new decrees. These decrees create a foundation for the later curriculum making process. This first relation is studied by looking at changes in Governmental Decrees containing the general aims of education. Also the second relation, i.e. that between the National board of Education (NBE) and practitioners is based on document analysis. Concerning the curriculum itself the results point out changes concerning aims, contents and methods. The curricular aims in OPS 2016 partially reflect a movement towards a competence oriented curriculum. A collaborative and development oriented culture around teaching methods is emphasized. The subject matter itself is more clearly seen as a vehicle for *Bildung* purposes.

## **Curriculum work as educational leadership**

In Finland a long term curriculum reform process for the comprehensive school was launched 2012 and is planned to be finished by 2016. In this study we will investigate aspects of the initial phase of this process. First, we describe the educational aims in the government decree (2012) directing the new curriculum process and compare it with the previous decree (2001). Secondly, we summarize how the national committee responsible for the process interprets the new decree and how the committee organises the curriculum development work as an example of educational leadership. Finally the objectives

and the making of the curriculum are interpreted in relation to other contemporary education reform initiatives on the national level.

To pursue this aim we will, first, outline features of a theoretical platform for how 'leadership as curriculum development' may be approached. To this end we describe a discursive educational leadership approach (Uljen, 2015, Uljen & Ylimaki, 2015). This position draws on different but related contributions considered valuable, but which alone are perceived of limited for a comprehensive understanding of curriculum reform at the national level. These are non-affirmative theory of education general education and Didaktik (Benner, 1991, Uljen, 1998), research on curriculum leadership (Ylimaki, 2011), as well as discursive institutionalism (Schmidt, 2012). The framework to be described is coherent with intersubjective and recognition based social philosophy (Honneth, 2000) in a critical Bildung tradition (Benner & English, 2004). The position assumes individual agency as discursively embedded leadership practice. Educational leadership as professional activity include an interpersonal moral relation, carried out in historically developed societal institutions framed by a policy context, ideologies and occurring within a larger cultural historical tradition (Uljen, 2007; Ylimaki, 2011; Rajakaltio, 2011; Uljen & Ylimaki 2015). An additional framing of the empirical analysis consist of a structural model describing curriculum decentralisation and recentralisation as well as externalisation of evaluation, originally based on a reflective theory of school didactics (Uljen, 1997).

There are many reasons for viewing curriculum work at the nationstate level as educational leadership. By turning our attention to 'curriculum work as educational leadership' we expect being able to highlight some of the mechanisms through which the political ideas, initiatives and positions transforms into a 'pedagogical agenda' offered to practitioners. Curriculum is thus both a political, pedagogical and practical challenge. We are interested in how this curricular agenda is initiated, established, adapted, enacted, defended and negotiated on different levels, however, without forgetting to include key actors on the national level. How do those in charge for large scale education reforms act as educational leaders? How do they mediate between political interests, pressure groups, academic research and practitioners' interests? To lead a national reform process is also a huge organizational and practical undertaking. How, and why, is the process, including so many actors, organized as it is?

In demonstrating such a processual and activity oriented focus we connect to research traditions studying the initiation, implementation and institutionalisation of curriculum (Hopmann, 2003; Goodlad, 1979; Lundgren 1983; Phillips & Hawthorne, 1978). Following Erich Weniger's (1975) view curriculum making is a complex practical and political problem, where education as a science can contribute but cannot have or be given the responsibility for the process. As Künzli (2013) points out there is no traditional truth criteria to be applied for evaluating the process, rather "situative and historic appropriateness".

Neither is the process predictable or possible to control. In many respects Schwab's (1978) position is reminiscent of Wenigers.

Curriculum making is about construing a platform or frame not only for teaching but also for subsequent leadership of the educational system. We assume that the curriculum may be viewed as a programmatic interruption in the practitioner's way of understanding herself and carrying out one's professional tasks. Here we make use of Foucault's view of politics as an invitation to self-formation while ethics is taken to refer the individual's response, how the individual chooses to relate to herself. An interruption of this kind is an intervention in the Other's relation to herself, other persons and the world (Honneth, 2003). Such a recognition based hegelian philosophy provides a general frame for understanding how the curriculum itself, as well the construction process, operates, and is used, as a pedagogical intervention in order to influence. Here *influence* does not mean implementation of readymade ideas but invitation to a dialogue. In our view, in doing so educational leadership as curriculum work recognizes the subject as radically free as this makes her able to transcend what is given. But the position also acknowledges the necessity of the subject's own agency as a necessary requirement for transcending a given state. The effect of curriculum development activity is, obviously, also in the hands of the receivers enacting given intentions.

In line with discursive leadership theory (Uljen & Ylimaki, 2015) curriculum making discourse is considered as an *invitation to self-activity and self-formation* create spaces within and between institutionalised levels. Consequently, also national education leaders' ways, patterns or cultures of *inviting* practitioners, principals and teachers, in developmental work around the curriculum can be built upon a recognition based view of intersubjectivity and subjectivity in the way Honneth has suggested.

#### *Discursive institutionalism*

Not only does a curriculum form a platform for educational leadership practice. Also the very making of the curriculum is a kind of leadership. In curriculum making there is typically a complex interaction occurring between politics and the administration. One result of this process, e.g. law and decrees, form the point of departure for the actual working out the curriculum. In this study we limit ourselves to the process starting when the laws and decrees are accepted. Yet, as a curriculum is a part of a more general ideological and politically informed pedagogical policy agenda (Weniger, 1975; Schwab, 1978; Apple, 1996), 'educational leadership as curriculum making' cannot be disconnected from these politically agreed general aims of education and must be analysed in relation to them, which will be done. In essence we see national authorities working with the making of curriculum as mediating between politics and educational practice. We also make the assumption that how this national educational leadership process of curriculum making is and may be carried out is dependent on the political culture of each country. Although the curriculum is central to both Didaktik and curriculum theory the policy culture or leadership



is often not thematized, which is something that discursive educational leadership expands towards.

We argue that analysing curriculum making as educational leadership may utilize the concepts of ‘discourse’ and ‘ideas’, as developed by Schmidt (2008) in discursive institutionalism. Given that “ideas are the substantive contents of discourse”, discourse is “the interactive process of conveying ideas” (Schmidt, 2008). Discursive institutionalism takes its point of departure in *normative* and *cognitive* ideas on a *philosophy, policy and program* level:

Cognitive ideas speak to how ... policies offer solutions to the problems at hand, how ... programs define the problems to be solved and identify the methods by which to solve them, and how both policies and programs mesh with the deeper core of ... principles and norms of relevant scientific disciplines or technical practices. Normative ideas instead attach values to political action and serve to legitimate the policies in a program through reference to their appropriateness... Normative ideas speak to how ... policies meet the aspirations and ideals of the general public and how ... programs as well as ... policies resonate with a deeper core of ... principles and norms of public life, whether the newly emerging values of a society or the long-standing ones in the societal repertoire. (Schmidt, 2008, 307)

These ideas are considered to manifest themselves in coordinative and communicative discourses. Coordinative discourses mainly occur among policy makers, and communicative discourses occur between policy making and the public. Schmidt points out that different nationstates demonstrate different polities or political cultures. Coordinative cultures are frequent in simple or consensus oriented polities and are featured by broad policy preparing practises widely including different policy actors. Communicative polities in turn typically are frequent in nationstates dominated by either left or right wing governments or complex polities. In these last polities political work is more narrowly based, i.e. led by the government parties, typically resulting in a so called communicative culture, i.e. where politicians have to market decisions made, as no broad coalitions necessarily back them up.

First, it is obvious that curriculum making work around both cognitive and normative ideas reflected in the aims and contents of education. We see the meaning of these ideas as evolving due to the discursive processes in relation to given a context at different levels – a philosophical, policy and program level. In this perspective a discursive approach to educational leadership also may reveal how processes and dynamics between actors and levels are related to how these substantive ideas are reconstructed.

### **Non-affirmative and discursive theory of educational leadership**

Despite obvious merits of a politological approach like discursive institutionalism only limited attention is directed to the *pedagogical* dimension of these discourses. We see a need to overcome this limitation of discursive institutionalism in understanding educational leadership. How may this be done?

In line with non-affirmative leadership theory (Uljen, 2015; Uljen & Ylimäki, 2015) we make use of some fundamental theoretical categories in non-affirmative education theory (Benner, 1991). A first assumption is to adopt a *non-hierarchical* view of how societal forms of practice are related (Gruber, 1979). This means that various forms of societal practices like education, politics, law and economy are not sub- or super-ordinated in relation to each other. For example, on the one hand politicians decide about new laws, on the other politics is regulated by law. Education is politically directed, but in such a way that an educated individual can change future politics (Uljen, 1998). In this sense education is not limited to socialization into given norms but supports the individual's growth into a deliberating subject (Englund, 1996) able to transcend what is given.

Given the above we accept the view of curriculum making as a 'complicated conversation' (Pinar, 2011) in a procedural and deliberative democracy. Curriculum making is a contingent process where tradition, political and moral will in addition to rational reason operate in relation to self-formation. Regarding the influence of (political) will and (rational) reflection, our assumption is that in a consensus oriented political culture, like Finland, more room is left for rational deliberation in curriculum work and also for teacher autonomy. This gets support from Schmidt (2008) who assumes that simple polities, i.e. consensus cultures, are featured by coordinative rather than a communicative discourse. Consequently, in systems following a stronger political e.g. left-right wing culture we would expect that the role of the administration is more executive and managerial directed by politics, while being less autonomous and balancing between political, academic and practical interests. In many countries also the central administrators are replaced as the result of elections, seldom so in Finland. In comparison a culture of trust in professional deliberation rather than control may partly be explained by this political culture in Finland (Uljen & Nyman, 2013).

In our view curriculum may be seen as an invitation to practitioners to reflect on their pedagogical work. A curriculum may be seen as a "summons" to self-reflection and activity (Benner, 1991; Uljen, 2002). In summoning it is always assumed that those being summoned have a will of their own. Fundamentally, the idea of influencing somebody by summoning recognizes the individual's transcendental freedom and present empirical condition. The practitioner's self-realisation would thus mean that the individual relates to a curriculum as to an "interrupting" summons, an invitational offering. But the process of self-realisation is completed only through the individual's own activity. Here we refer to the concept of *Bildsamkeit*, initiated by J. G. Fichte and carried further by Hegel, Herbart and Schleiermacher and subsequently by e.g. Dewey, Mead and Vygotsky, in different versions, though the root is the same.

In addition we want to emphasize that educational leadership in the form of curriculum implementation, demonstrate a *paradoxical* relation to praxis. How? Let us give an example. Although the aims, content or methods pro-

posed in the curriculum may be new the practitioners are *treated* as if they would understand these new ideas and as if they were capable of transforming their praxis, even if they, by definition, not necessarily are *yet* able of doing this. The paradox consists in that the practitioners are approached as if they *already* were able to do what they are expected to *become* able of doing. Yet, only by being approached in this way, they may transcend their current praxis (Benner, 1991; Uljens 2002), i.e. the curriculum is an invitational disruption.

The previously described non-hierarchical relation between societal forms of practice means then that, on the previous grounds, a simple top-down implementation process in launching new curricula is not possible. The validity of the modern version of the pedagogical paradox, i.e. to be recognized as a reflecting and free individual although it is through this very recognizing agency of the Other that one may become a culturally free and reflecting individual, is not limited to the intersubjective relation in a teaching-studying-learning process in the classroom, but is also relevant in describing educational leadership at other levels. We can see that educational leadership on a national level is then not only about managing educational institutions or supporting the growth of professional competence but includes a pedagogical dimension.

From a *discursive curriculum leadership* perspective we turn our attention to the normative and cognitive ideas behind these intentional "disturbances" as well as the shapes they take in different political, cultural and administrative systems - as intentions, interpretations and negotiations. The task would thus be to try to grasp the dynamics in a given cultural, historical, political, institutional and societal context. In fact, the very change from an old public administration (OPA) model to a new public management (NPM) model has reminded us how strongly any governance model directly, and mostly indirectly, affect the individual's self-formation and identity (Pinar, 2011). In this respect we see soft-governance as a 'politics' inviting or even forcing the subject to new forms of self-formation (Foucault). Utilizing this insight it is also possible to study the intentions of 'normalisation' and creation of cultural coherence by curricular work (Olsen, 2006).

Adopting a non-hierarchical view a view has consequences for how we consider educational administration in a democracy to operate: not only teachers but also education leaders at different levels are both allowed and assumed to make use of degrees freedom given. The system builds upon the previously mentioned paradox. Curriculum making cannot on these grounds be unconditionally sub-ordinate even to those very laws and decrees directing the process of making the curriculum as the curriculum in any western democracy prepares the younger generation to become citizens to participate in changing the very laws.

Given the above focus on *recognition* of individual and professional agency we see it fruitful also to relate to critical theory of social action inspired by Habermas to help us reflect upon educational leadership in curriculum making. Following a hegelian tradition emphasizing intersubjective legitimation of values and knowledge, Habermas' ideal principles for communication may be used as a reference point in investigating how educational leadership as curriculum making in a democratic society works. This is in coherence with what was previously said about discursive institutionalism and educational leadership theory. Communicative action is here considered to refer to a process where participants may act in their own interests but harmonized with interests of others, thus pointed at the centrality of negotiation (Englund, 1996). The deliberational aspect also points at that self-formation (*Bildung*) does not occur without a reference to an *Other*, on the contrary. We see this kind of communicative action as being about will formation as well as personal and cultural identity, but also about supporting rational reflection in valuing an orientation towards being comprehensible and truthful, sincere (honest), sensitive for others' interests and also critical with respect to authorities (Habermas, 1987). A consensual political tradition, like the one in Finland, offers, so we believe, more degrees of freedom for such a rational dialogue. A *discourse ethical* approach thus pays attention to what kinds of procedural communicative dialogues are carried out (Roth, 2001). In this study the education officials' work is framed by political legislation but the political decisions do not transform into practices by themselves. Policies are enacted on several levels of the educational system (Ball, Maguire & Braun, 2011), and involves moral, political and rational agency (Carleheden, 2006).

Conceptually then, curriculum making as educational leadership is here understood as a *mediational* process operating between on the one hand *values* and, on the other, various *epistemologies*. By *epistemologies* is referred to that decision making in educational leadership is related to knowledge of e.g. teaching practices, culture, students, law, financial systems, technology, communication, demographics, working life and management. By *values* is referred to both ethical and political questions. Educational leadership within the administration on the school, municipal, state and transnational level thus partly consists of making use of the degrees of freedom offered in this critical-hermeneutic process. In this process policies are both constructed and enacted.

Educational leadership as curriculum work is also mediational in other respects. Leadership is horizontally distributed over professional actors both within and between institutions (cf. policy borrowing). Educational leadership is also vertically distributed between e.g. transnational level, the state, municipal level and the school level (Uljen, 1997). We can identify a first, second, third and fourth order of educational leadership where the object of what is led varies. Teachers' leading students' *study* activities is first order leadership. Principals leading teachers' professional *teaching* activities is second order

leadership. Education officials (eg. superintendents) leading *principals' leadership* activities is third order leadership. While national education authorities leading the previous activities is called fourth order educational leadership (Uljens, 2013). In this study we consciously delimit ourselves to a national level, although we fully accept that transnational interests clearly influence the national curriculum process in many ways (Frontini, 2009).

A final argument for viewing curriculum work as educational leadership is that empirical and theoretical curriculum *research* often, but not entirely, has overseen educational leadership. A similar limitation holds true for the Didaktik tradition. Leadership research in turn has typically not related itself to curriculum making or theory (Uljens & Ylimaki, 2015). Thus to consider *curriculum work as discursive educational leadership* may point at new openings.

### **The Finnish curriculum tradition**

The Finnish curriculum tradition has been described as a kind of a hybrid model, a nationally contested mix between Anglo-American curriculum and German Scandinavian Bildung (Autio, 2013). The curriculum tradition with Ralph Tyler's Rationale as its icon exemplifies a technic-rational view on curriculum as an organizational framework, which positions the teacher as a technician, whose task is just to implement the curriculum, written as a manual. This is the case in many countries where education and curriculum work is based on accountability and standardization. In the Finnish way of mixing the curriculum traditions teachers are positioned as autonomous, intellectual actors in the reform work of the school. Curriculum is seen both as an organizational and intellectual centerpiece of education (Autio, 2013). In the Finnish curriculum educational leadership is leadership in both of these fields. It is also possible to identify various positions within the Finnish curriculum leadership tradition over the past 40 years, i.e. during the era of the 9-year comprehensive school system (1972-).

In Figure 1 major changes during the past 40 years in educational policy, leadership and administration are pointed out. The model is based on a reflective model of Didaktik for schools (Uljens, 1997). The main dimensions in the figure are (a) curriculum work as the vertical axis describing degrees of centralisation and decentralisation and (b) evaluation of education as the horizontal axis pointing at to what extent evaluation is controlled internally by teachers or externally by other interests. Using these simple distinctions we are able to identify four positions that quite well describe educational policy in Finland concerning curriculum work and evaluation procedures.

## Positions and Changes in Educational Leadership Policy 1972-2012 in Finland

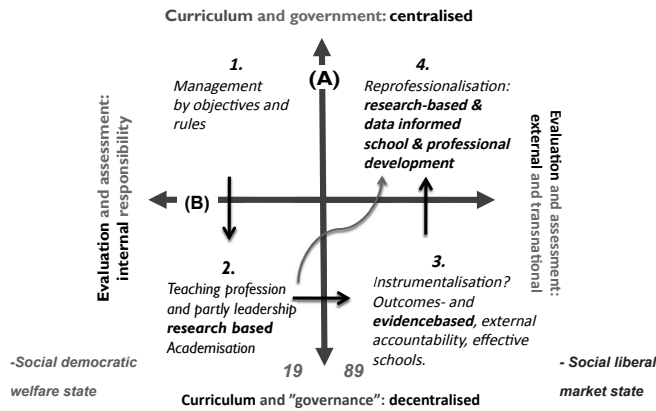


Figure 1. *A reconstruction of how educational leadership as curriculum work and evaluation is carried out during different periods (after Uljens & Nyman, 2013, p. 39)*

First, in Finland the 1972 curriculum is generally considered a product of the heyday of directing schools with laws, inspection and curricula (Position 1: Management by objectives and rules). Here teachers were responsible for evaluating students' learning achievement. The movement from position 1 to position 2 indicate a two step decentralisation of curricular work in 1980's and then in the 90's. From the late 1970's, Finland started to move from a traditional administration-centred to a qualification-oriented and decentralised way of governing schools. Parallel to decentralisation of curriculum work, teachers' vocation was stepwise being professionalised by academisation. Together positions 1 and 2 reflect the educational policy of the social democratic welfare state. Internationally the educational mentality of the past two decades has to a growing extent reflected a stronger discourse on excellence, efficiency, productivity, competition, internationalisation, increased individual freedom and responsibility as well as deregulation in all societal areas. This change is indicated by an arrow from position 2 to position 3 indicating the establishment of regime of performative accountability in public administration. Generally, position 3 demonstrates that evaluation as a tool traditionally used by teachers to control students was turned into a tool for controlling teaching. However, a unique feature of Finnish education policy after 1989 is that a testing culture has to this day not been developed, other than those national exams having existed for over 100 years in upper secondary schools. National authorities have not even developed instruments for following up each and every school's results. Instead survey methods are applied to monitor the state of art in Finnish schools. The final movement, to position 4, is a stronger recentralisation of curriculum meaning that in the 2004 national curriculum a much stronger grip was taken concerning the aims content. We return in the discussion to the ongoing development in Finland.

## **The empirical study**

The empirical part of the study is focused on the initial phase of the national core curriculum process. The study analyses the changes in the governmental decrees between 2001 and 2012. The data analyzed consist of laws and decrees regulating the curriculum process. We make use as well of official policy documents, plans, information produced the national committee, and also interviews with education officials at the national level.

Our empirical research questions are:

- (a) How do the general objectives for the comprehensive school in Finland, as expressed in the decree from 2012 differ from the previous decree (2001)?
- (b) How is the curriculum making process as educational leadership organized regarding time and cooperation?
- (c) How do the objectives and the ongoing curriculum making process relate to other developments in the educational governance sector on the national level in Finland?

One main source is the Government Decree passed in June 2012 (Government Decree 422/2012). In addition we analyze official policy documents and public process descriptions. Given that curriculum development forms a part of a more general process concerning school development a number of significant other parallel decisions concerning school governance are pointed out. These have to do with the renewal of the evaluation system, new developmental plans expected to be used by the schools, financial models, and national reform work on principal education.

## **The revision of national core curriculum**

In this part of our analysis we will first describe the *structure of the reform work*. The preparatory work of the forthcoming national core curriculum 2016 which will be implemented in August 2016, is based on the national educational policy guidelines, the Government Programme, the Ministry's Development Plan for Education and Research (Ministry of Education and Culture, 2012) and on legislative acts, i.e. the Basic Education Act from late 90's (Ministry of Education and Culture, 1998) and the Government Decree (Ministry of Education and Culture, 2012). The decree is governing the national objectives and distribution of lesson hours. The Finnish National Board of Education (FNBE) is responsible for the implementation of the policy aims.

The decree contains three sections which are to be considered in outlining the core curriculum guidelines. They are as follows: §2 Growth as human being and membership in society, §3 Requisite knowledge and skills and 4§ Promo-

tion of knowledge and ability, equality and lifelong learning.<sup>27</sup> At this level the objectives are rather open. The Finnish National Board of Education is leading the process of codifying the legislative guidelines into *core curriculum* outlines. We will return to the objectives defined in the decree later on and study them more closely and find out whether there are some changes in directions to be identified compared to the previous decree (Ministry of Education and Culture, 2001) which applied the National Core Curriculum 2004 (National Board of Education, 2004). We will begin by contextualizing the reform process and describe some development trajectories in the Finnish comprehensive school with relevance for the study.

In the present curriculum reform several national core curricula will be drawn up simultaneously i.e. a national core curriculum for pre-primary education, a core curriculum for general upper secondary education and a core for curriculum basic education in arts, as well as the curricula for preparatory education for immigrants. The *curricular reform work* is carried out as a process of systemic educational leadership from the top of the administration to the single school. The national core curriculum is a national regulation in compliance with which the local curricula are prepared. The purpose of the national core curriculum is to support and steer the work in schools and to promote equality and the underlying values of basic education as democracy, cultural diversity as a richness and sustainability as a way of living. Education providers, most commonly municipalities, are fairly autonomous in practicing local educational policy due to their own development strategies. Local providers draw up their own local curricula based on the national core curricula. They are responsible for the preparation and development of the local curriculum as well for practical teaching arrangements and the quality of its education. Local authorities has the right to choose whether there will be a common local school curriculum or if some schools will set up a curriculum together or if there will be school specific curricula. They determine how much autonomy is passed on to schools. (National Board of Education, 2012). The relation between state and the municipalities has changed since the 1990's. The municipalities are more self-governing than before (The Local Government Act 365/1995). But because of financial straits some municipalities have cut their resources and a segregation process can be noticed due to various economic and social structures in different municipalities (Sjöblom & Nakari, 2009).

A renewal of the National Core Curriculum for basic education in Finland has so far been carried out about every tenth year (1970, 1985, 1994, 2004) although some important amendments in the legislation have been accomplished in the years between. The Basic Act from late 90's (Basic Education Act 628/1998) still applies. The present national core curriculum issued in 2004 is based on the Act 1998, which stated the single-structure basic education (grades 1–9) by abolishing the traditional (administrative) division between

---

<sup>27</sup> 'Ability' is translation of the Finnish word 'sivistys', in Swedish 'bildning', corresponding to German *Bildung*, which obviously does not reflect the contents.



primary and lower secondary schools (National Board of Education, 2004). The single-structure school is based on the principle of continuity. The Basic Education Act 1998 pointed out individualization as a pervasive principle, which might respond to societal orientation towards neoliberal individualism. According to the Act every pupil has the right to receive tuition corresponding to his/her talents and prerequisites. In the national core curriculum 2004 this individualistic orientation was embedded in the development of the 9–11 years single-structure basic education as the idea of individual learning pathways and devoted attention to *learning plans* which could be set up for every pupil as it was stated.

The individualistic view – combined with a diagnostic culture in defining special needs had led to an explosion of enrollments into special student status. In 2010 significant changes were made in the administration guidelines for special education, in the legislation and in the national core curriculum 2004 which affirmed the basic principles: early identification of risks and a three-step-support system for inclusive education. The supplementary to the national core curriculum had a strong emphasis on diversity and equality in all aspects; sex, age, ethnicity and nationality, language, religion, conviction, opinion, health and disability. The changes call for a safe and collaborative school community, which enhances all pupil's well-being, differentiation, cooperation and meaningful learning (National Board of Education, 2010).

These changes and amendments are embedded in the forthcoming new national core curriculum 2016. The national education policy in Finland is promoting an ideology of inclusion. The change emphasizes recognition of diversity and differences to labeling and diagnosing students and to prevent exclusion by early identification of risks and by offering supportive inclusive practices. The education provider is obliged to ensure that the pupils' right to receive support is implemented in practice. The purpose of the reform is to reinforce the learning support mechanisms for all *students*. The issue of developing inclusive forms of education has led to increased *challenges* at school level in curriculum development and *everyday practices*, and teachers struggle to respond to the actual *needs* of a *diverse student population*. The need of collaboration among teachers and welfare staff is facing a cultural shift in the traditionally individualistic work culture into a more collaborative culture (Rajakaltio & Mäkinen 2013). The need of a change of school culture as a community is identified and promoted in the government decree (Government Decree 422/2012).

The principle of neighbourhood school was launched and included in the Basic Education Act 1998 as well. According to this principle every child has got the right to attend a school closest to her/his home. The school may take pupils outside the catchment area if there are free places. In fact local authorities (municipalities) have interpreted and modified this principle in various ways and research findings show that parental choice occurs in bigger towns which

are facing a segregation process in schools (see e.g. Varjo & Kalalahti, 2011, Seppänen 2006).

### **The general objectives for the comprehensive school**

The general objectives are analyzed as they have been defined in the Government Decree (Government Decree 422/2012). This decree is the starting point for outlining the guidelines of the National core curriculum. The Government Decree contains three sections with several objectives. These are to be considered in outlining the core curriculum guidelines. The previous Government Decree (Government Decree 1435/2001) is structured in the same manner. In our analysis we are comparing these two documents in order to trace possible differences. Hereafter the documents are referred to as D12 (2012) and D01 (2001).

In both documents, D12 and D01, due to section two *Growth as human being and membership in society* the objectives emphasize pupils' health and wellbeing and growth into harmonious individuals with sound self-esteem and good manners. In the education of pupils' relation to the world both documents claim the Human Rights, a growth towards humanity as well as respect for life and nature. The idea of active citizenship can be identified in both documents. Basic education should prepare pupils to become active citizens who can take part in a democratic society and who take responsibility for promoting sustainable development.

In fostering the relations to different cultures, peoples and groups of people this subject gets more space in the present decree (D12) and is formulated at a more profound level. The ethical concepts ask for a respect for diversity. Instruction should promote understanding and knowing cultures and traditions based on ideals, ideological and religious concepts.

According to the third section *Requisite knowledge and skills* the purpose of the education is to give a solid all round education or broad based competence and to widen and deepen pupils' conception of the world and of oneself. The texts differ in length. In the present one (D12), the length is twice as long compared with the previous one (D01). To fulfill this aim the section presumes studies in the fields of e.g. culture, arts and literature, religions and philosophy of life, history, nature, and environment, economy and technology, aesthetical experiences in cultural and artistic spheres and in gymnastics and sports. In both documents the objectives are concerning promoting competencies as learning skills, capacity to create and think innovatively, communication skills and multiliteracy with an emphasis on deep knowledge and skills in mother tongue and communication skills in the second tongue and in other languages as well.

In comparison with the previous one (D01) the present one (D12) includes more objectives to be promoted related to the individual pupils' health, wellbe-

ing and safety and pupils' competence to take care of oneself and managing daily life. The present one (D12) also introduces a more active relationship to society than the earlier one (D01) and points out the importance of requiring knowledge of society, space for societal thinking and support for participation in societal action. It promotes competencies as a consumer and in economy for a sustainable development. The objective is furthermore to encourage pupils' ethical thinking and their ability to take action and to foster the competencies required in working life and entrepreneurship, e.g. ICT skills. The decree states that the education is based on scientific knowledge.

The fourth section *Promotion of knowledge and ability, equality and lifelong learning* constitutes of three parts in both documents about the same objectives but the present decree (D12) is a more verbose document. The section is stressing on the individual child. It is stated that the basis for education in compulsory education is the uniqueness of each child and high quality of education. The aim is to give tuition, guidance and support to every pupil in accordance with her/his development stage and needs, in cooperation with parents and guardians. This paragraph claims to take into account the gender aspect. The welfare staff promotes the pupils' physical, psychological and social health and wellbeing in order to secure the prerequisites for good growth, learning and school attendance.

A new aspect in the present decree (D12) is to promote a more collaborative school culture which means that the whole school community is taken into consideration as a learning environment. This environment is expected to be peaceful, safe and healthy and pay actively attention to the individual pupil's needs. The development of the organizational culture has significance for pupils' growth and learning. The whole community strengthens equality and equal treatment in education. D12 states that early identification of risks and obstacles for learning is to be put into practice by reinforcing learning support for all pupils and by offering inclusive practice at the right moment to prevent exclusion. Pupils are encouraged to take initiatives and to work independently and critically in relation to the information environment. Compared to D01 the school is obliged to teach in information and communication technology whenever needed. The compulsory basic education has to strengthen the prerequisites for studies and the will to lifelong learning.

As a conclusion of the comparison of these two decrees there are no crucial differences in the general objectives and values for the basic education between these two. But there are some accentuations which are of interest. One difference to be noticed is that the present decree addresses the objectives to the whole school as a learning environment. It presupposes a more active role of the whole learning community for enhancing wellbeing and learning for all. It is aiming at an inclusive school culture that promotes participation and a sustainable way of living. It emphasizes inclusive education in all respects and pupils' involvement and participation in developing the community. It challenges a cultural shift from individually oriented teachers' work culture to-

wards a collaborative one. Still teacher is seen as an autonomous professional who has got the power to choose how to teach but who is invited to reflect on curricular issues in communication with others. Furthermore there is a more profound orientation in fostering societal, sustainable and ethical thinking and activities in preparing pupils for an active citizenship.

### **Distribution of lesson hours**

The allocation of lesson hours among school subjects is prescribed in the decree given by the government. The Government Decree decides further on the overall time allocation by defining the minimum number of lessons allocated to core subjects in basic education. This is only a seemingly small question. In reality it has been fraught with conflicts, it's a battleground for different stakeholders according to their interests in different subjects. In 2009 the Ministry of Education had set up a working group on renewal of national aims and distribution of lesson hours in 2009 (Ministry of Education, 2010). The group consisted of fifteen group members which represented political parties and both labor and employers' organizations. The chairman and the secretary represented the National Board of Education. The proposition headed at a significant change in the distribution of lesson hours – a considerable addition of lesson hours for optional subjects for all grades, even for pupils in the lower grades. Two new subjects were introduced (drama and ethics) which would have led to a reduction of lesson hours in e.g. religion. Six group members made objections to the group's proposition. The proposition was refuted by the government in autumn 2010. In spring 2011 the Ministry of Education set up a new working group consisted of governmental officials from the Ministry who worked behind closed doors. As a result of this work the renewed Government Decree (422/2012) was approved in June 2012.

According to the defined objectives as presented above there are some changes in the distribution of lesson hours. The minimum of lesson hours for the individual pupil is 222 hours, which is the same as was prescribed in the previous decree (Government Decree 1145/2001). However there are some changes between the subjects. No new subjects are added, but some subjects have got more lesson hours and some less. The hours for optional subjects are reduced with four hours from thirteen hours to nine. More lesson hours are devoted to social studies (+2) on an earlier stage, physical education (+2), music and visual arts (both +1 hours). The integrated environmental studies in grades 1–6 include biology, geography, physics, chemistry and health studies. There will be a more varied language program and the state is supporting financially municipalities providing extra language studies. The decree is heading at a more participatory, physically active, creative and linguistically enriched school with integrated teaching and learning. As a conclusion of the distribution of lesson hours the eligibility of lesson hours in different subjects has declined from 13 to 9 hours.

## **The organization of the reform work**

The legislation of the Government Decree governing the national objectives and distribution of lessons hours in the basic education is a starting point for the curricular development work. The national core curriculum reform work is led and organized by the Finnish National Board of Education (FNBE) as the executive authority body on a national level. FNBE has done a thorough preparation work by mapping out current research and evaluation findings both nationally and internationally, educational policy in different countries and in EU and OECD documents and by estimating the changes in the operating environment, analyzing the current state, e.g. national development projects other legislative changes and development tasks and policy guidelines to be considered in outlining the core curriculum, e.g. the possibility of pre-primary education becoming compulsory, promoting equality, entrepreneurship and skills for working life, facilitating democracy, empowerment and influence. Several stakeholders and representatives from different organizations were heard and consulted during the preparation process.

The curricular work is based on an interaction between actors in different communicative spaces as working groups. The whole process could be characterized as a partnership-based and transparent planning process. There have been more working groups outlining the national core curriculum than ever before in revision processes. The core curriculum was outlined by multidisciplinary working groups supported by online consultation groups. There were altogether thirty four groups working in different fields and a small group which was coordinating the whole process at FNBE. All educational experts at FNBE were involved in the process as support groups.

The steering group had an advisory but a key role during the whole process and continued its work until the final version of the national core curriculum was delivered in the end of 2014. The members of the steering committee were presenting 16 key stakeholders, representatives from e.g. the teachers' trade union, the employees union, ministry of education and culture, ministry of social care and health, the association for parents, the delegation for ethnical relations and the institute for health and wellbeing. The chairman, secretary and the presenting official were representing FNBE as the executing authority body. The steering group was appointed to settle the principles for the revision work of the core curricula for pre-primary education, the basic education and voluntary additional basic education in August 2012. The inner coordination group had done the thorough preparation work described earlier. Four of the groups started their work in August 2012: the steering group, and three other groups with core tasks in outlining the national guidelines and general principles. One group was working with structures and objectives (e.g. guidelines for integration). Another group was defining the learning concept, learning methods and evaluation, and finally one group was working for a more cultural and multilingual awared school. The steering group's task was to support the working groups and to emphasize an overall societal perspective in the prepa-

ration work, to foster the interest and the positive attitude to curriculum work and to keep the group members' partners informed. The steering committee outlined the principles for planning the curriculum in autumn 2012 for the other working groups. The principles for planning the core curriculum were defined as follows:

- Sustainable future as an objective
- Equality in all areas of education
- Meeting pupils' needs and supporting wellbeing and other prerequisites for learning
- Coherence and consistency of basic education, learning continuums, international aspects and global responsibility
- Awareness about languages and cultures, regarding them as richness
- Technological change, working with knowledge
- Challenges for broad-based, multimodal literacy (Halinen, 2013)

According to the steering committee's general guidelines the school should create better prerequisites for the school's educative work, for meaningful learning for all students (inclusive principle) and for a sustainable future. The guidelines underline that the focus should be on deep learning and in creating versatile learning environments (Halinen, 2013).

In January 2013 all the other groups started their work and finished their outlining work in April 2014. Altogether 25 working groups were preparing the guidelines for subject based curricular parts taking into account the general guidelines, the invited experts and the website comments. Additionally there were four groups with special tasks related to different educational challenges: small schools, pre-primary education, basic education for adults and voluntary additional basic education. The groups worked during meetings and in between through web links. All the groups were free to invite representatives from schools; principals, teachers and education providers and other experts for consultancy. The groups were also supported by online consultation groups.

The process of drawing up the national core curriculum document is designed as a large scale partnership based process buttressed by trust and recognition and built on a broad-based co-operation in dialogue with education experts, researchers, administrators, teachers and various stakeholders, working teams and internet crowd sourcing open to everybody. The dialogue between different stakeholders and school experts was even more intensive than in earlier curriculum work processes. During the preparatory work more than 300 researchers, teacher educators, providers' representatives, teachers, school leaders and other school staff were heard personally. The aim was to encourage also parents and pupils to participate in the process. (Halinen et al., 2013).

The national core curriculum includes the objectives and core contents of different subjects, as well as the principles of pupil assessment, and the inclusive oriented support system, pupils' welfare and educational guidance and the principles for a learning community. The general guidelines for the new national core curriculum were outlined in November 2012 (National Board of Education, 2012). In the core curriculum draft the broad-based competencies were defined the first time and the web site was opened for the education providers' comments. The descriptions of the competencies were codified from the government decree and defined in relation to changes in the environment. In the documents competencies are described as broad-based competencies referring to knowledge, skills, values, attitudes, capacity and will. Competence supports the identity formation of pupils as well. To be put into practice the competencies as aims it presumes cooperation across school subjects and various kinds of working methods. In the definitions of the competencies you can identify an influence of the transnational process of harmonization of educational objectives as competencies (Stoer & Magalhaes 2009)

Dimensions of broad-based competence defined in the draft of the national core curriculum (FNBE, 2014):

- Thinking skills and learning to learn
- Cultural competence, interaction and expression
- Managing daily life, taking care of oneself and others
- Multiliteracy
- ICT (IT) competence
- Working life and entrepreneurial competence
- Participation, influence and building a sustainable future.

The renewed core curriculum was completed by the end of 2014 and thereafter the reform work has continued as local curriculum development work due to local needs and policies both on a municipal level and at a local school level. The curriculum reform work will be completed in spring 2016 and local curricula are to be approved by 1<sup>st</sup> of August 2016 in order to introduce the new curricula in the beginning of the autumn term in 2016 for grades 1-6, in August 2017 for grade 7, in 2018 for grade 8 and finally 2019 for grade 9.

Simultaneously with the working groups described above the National Board of Education has been offering continuing education in cooperation with the Normal schools at universities. These network programs have been offering spaces for reflection during the process. School leaders, local authorities and teachers have been engaged in the programs. The development work has also started in municipalities and at schools as an ongoing process of planning and discussion. Supportive material is also available for the development work at the website of FNBE. The national core curriculum documents are provided in an electronic and structured form as e-curriculum documents. This is a way of supporting the curriculum work to be done on a local level. E-curriculum doc-

uments serve better users and increase adaptability. In year 2015 an "e-library" will be established where all local authorities' curricula will be available. This gives also the national administrative authorities an overview in the curriculum reform process throughout the whole country.

The national committee uses dialogical methods with respect to expert groups, local education authorities and also the public. Crowd sourcing was realized as a new kind of mode for opening the dialogue and engaging more participants in the renewal process of the core curriculum. The website was opened three times during the process: in November 2012 (general guidelines), September 2013 (pre-primary education) and in April 2014 (basic education and voluntary additional). Key stakeholders; education providers were asked to provide their official opinions on the new national core curriculum during the autumn of 2014. NBE's website's comments during the process have been collected and they considered a part of the work in the working groups and were taken into account in the process.

### *Evaluation*

The recentralization of the curriculum in Finland 2004 was partly connected to how national educational evaluation of education was to be organized (Lyytinen, 2013). After ten years of clarifying debate and a number of proposals a new national Center for Educational Evaluation covering all levels and types of education started 2014. It operates under the Ministry of Education with the dual tasks of both supporting political decisionmaking and providing information for development. The new Center may be a sign of a stronger policy based governance of evaluation led by the Ministry of Education while educational planning is operated by the National Board of Education, also sorting under the Ministry of Education but it is too early to make any conclusions on this yet. However, given the strong legal position of municipalities in Finland and given the all indications of using evaluation data for development rather than control, it appears unlikely that Finland at this point of time would move towards the kind of neoliberally influenced evaluation policies applied in many countries. The policy behind the present curriculum reform appears rather an example of steering by norms and a curriculum based on expectations, combined with a developmental oriented support structure where professionals are trusted.

However, also state control of education has changed. The role of the regional state agencies (Aluehallintovirasto) is increasing. One of their many tasks is control of societal institutions on juridical base, i.e. to what extent municipalities live up to what is expected by laws and decrees. This task is in part the result of a radical decrease of school laws in the 1990. This deregulation led to many problems concerning e.g. the principals' obligations: with few regulations much was left open for interpretation. As a result the number of cases to be sorted out in Court soon increased.



## Discussion

### *Leadership as mediation between the transnational and local level*

In our point of departure we assumed that educational leadership as curriculum work at the national level features mediation between a transnational and local level. This can be observed by studying the new key competencies accepted in December 2014 and previous EU policies. The objectives in the national decree from 2011 in Finland were developed and reformulated in the curriculum for the comprehensive education in terms of seven key competencies (FNBE, 2014):

- Thinking skills and learning to learn
- Cultural competence, interaction and expression
- Managing daily life, taking care of oneself and others
- Multiliteracy
- ICT (IT) competence
- Working life and entrepreneurial competence
- Participation, influence and building a sustainable future.

The above key competencies correspond to some degree with those eight key-competencies furthered by European Union since a decade (Official Journal L 394 of 30.12.2006):

- Communication in the mother tongue
- Communication in foreign languages
- Mathematical competence and basic competences in science and technology
- Digital competence
- Learning to learn
- Social and civic competences
- Sense of initiative and entrepreneurship
- Cultural awareness and expression.

### *Bildung and transversal competencies - a combinatory curriculum approach*

Our impression is that curriculum work as discursive educational leadership practice at the national level is about finding a way to create a balance between cultural coherence as well as room for individual development. In spelling this out, in this curriculum both individual, local, national and global perspectives are visible.

Generally taken, the new decree emphasize stronger than before sustainable development and global responsibility as an objective. Inclusive education covers the students' well-being safety and equality. Meeting the students individual learning needs are put forth, as well as pupils' empowerment and will formation. These dimensions point at classical *Bildung* or character formation

ideals. Maybe a future weakened welfare state and reorganized labourmarket is envisioned by the expectation to take care of one self and others and in emphasizing entrepreneurship? Cultural and linguistic interaction and diversity is offered more room and is considered as enrichment. This may be seen as a response to globally occurring increase of cultural diversity within nationstates, as well as international communication. A truly plural nation state is visible which can be seen against the hitherto low numbers of immigrants and refugees in Finland. The technological development requiring ICT and multimodal literacy competencies are clearly expressed. Skills for working life and entrepreneurship are pointed out. In our mind this represents a partly new dimension. On the one hand we think we see a curriculum for will formation, identity, recognition, care and responsibility, and on the other, a curriculum for political, cultural and economic citizenship, according to principles of sustainability. Critical thinking is not very visible.

### *Transversal competencies and the subject matter*

The curriculum process from 2004 demonstrated a clear recentralization of many matters related to the curriculum. The change 2004 also reflected a movement towards a more closed curriculum in an epistemological sense, emphasizing subject matter (Vitikka, 2009). The current reform does not take this process any further, although the eligibility of lesson hours in different subjects was reduced. Rather, there is a shift in how objectives, contents and methods are conceptualized.

While the curriculum 2004 put a stronger emphasis on *contents* the curriculum 2014 emphasizes the general *objectives* in terms of key-competencies. As a result, the role of the subject matter in the teaching process is now expected to change. Now the question is more clearly about to what extent teaching in a school subject supports the learner's development with respect to the key competencies above. Thus the Core curriculum 2014 for basic education does not only demonstrate an orientation towards a more holistic educational approach through an integration of school subjects and therefore, by expecting teachers to work together around phenomena creating a coherent whole from the learners perspective. Beyond integration, the, aforementioned cross-curricular or *transversal* competences are emphasized. Transversal competence "refers to an entity consisting of knowledge, skills, values, attitudes and will. Competence also means an ability to apply knowledge and skills in a given situation (FNBE, 2014; OECD, 2015). The manner in which the pupils will use their knowledge and skills is influenced by the values and attitudes they have adopted and their willingness to take action" (Halinen, Harmanen & Mattila, p. 140, in press).

Our interpretation is that the 2014 Curriculum partly represents a continuation of a Bildung oriented curriculum tradition prevalent in Finland since the beginning of the 1970's. This is evident in the general objectives as expressed in the Government Decree 2012 and by emphasizing personality development in

a holistic manner as previously described. Worth noting is the orientation towards key competencies in the 2014 curriculum. Compared to the Bildung inspired line of thought the aims expressed in terms of competencies more strongly emphasize pragmatic, instrumental and performative qualifications.

#### *The how-question - Towards a collaborative teaching culture in Finland*

If the decentralised curriculum from the 1990's was recentralised 2004, the policy behind the ongoing reform is not limited to the typical curriculum questions of *what* and *why* of teaching and learning. Now also the *how* of teaching is included on a school level. This *how* moves the focus towards a more collaborative teaching culture where teachers in different subjects are expected to strive for shared aims or the specified competencies. Thus, the school is seen as a *learning community* with the task of developing the school's overall activity culture - as a pedagogical community. This move in the 2014 curriculum may be perceived as a limitation in teachers' freedom to choose and work with methods considered the best.

However, the municipal level should not be forgotten here and is in fact included as a part of local educational activity. Recent renewal of principals' education supports this change (National Board of Education, 2013c) and is very coherent with the idea behind the new school development plans launched 2013 (Pitkälä, 2013). The aim is to engage school leaders, teachers and school personnel in discussions of how the schools could improve their activities. That the FNBE hopes and expects that municipalities engage in creating such development plans is thus a part of a soft-governance system where the national agency provides the schools with a structure and a unified frame for development work. In our interpretation this invitation is a non-affirmative initiative from FNBE as the municipalities are free by law to decide whether they want to make use of such plans or not. If FNBE decide to allocate resources to those municipalities who come up with qualified development plans this will be a strong incitement to take these plans seriously on the municipal and the school level. These plans can also be investigated from a discursive institutionalist and systemic perspective where time, social practices, technologies, traditions, relations and position are united (Fairclough, 2003, Schmidt 2012).

A key question for the curriculum reform work to turn out successful is how the school communities will cope with the transformation process. The development work at the school level is a big challenge for the school and there may be a need of a developed educational leadership and new collaborations. The curriculum reform presupposes that the schools will develop as professional communities. The school leaders together with the municipal education superintendents are in a key position in fostering the development of a professional learning community with spaces for reflection, sharing experiences and knowledge and in order to get enough unanimity in the school community for promoting the reform work in practice. This implementation can turn out more or less affirmative, which is an empirical question to be studied separately.

### *Non-affirmative curriculum leadership*

The Finnish educational policy as a meta-practice of governance on a national level reframes the policy at the municipal level in the field of education. Local providers, usually local authorities are fairly autonomous in practising the educational policy within the National Core Curriculum framework. Accordingly the steering group of the National Board of Education points out that there must be room and support for pedagogical development at the local level (Halinen, 2013). Curriculum decisions at the local level are, as before, made by municipalities themselves, but now expected to be related to municipal development strategies. This involves the superintendents in school development at least on a strategic level together with the schools. This also supports the approach outlined in the theoretical frame for this study: the curriculum reform process is not considered a simple top-down implementation process. The process rather reflects an invitational action structure. The general aims are there but how they are to be interpreted and put into practice cannot be dictated by the national level. As there is a space for local interpretations both teachers' and municipalities' autonomy is respected. This is why we call curriculum making as pedagogical leadership at the national level a non-affirmative practice. It is non-affirmative both in the sense that the National Board of Education itself is authorized to decide about the approval of the curriculum document and also in the sense that the municipalities are given the ultimate responsibility to evaluate compulsory education and to make own interpretations of the curricular aims.

School reforms and change initiatives of teacher's work are complex social processes that all, teachers included, interpret on the basis of their personal understanding and experiences in curriculum development and everyday practices (Rajakaltio, 2011). The truly distributed and non-affirmative model of responsibility is the foundation for discursive processes in curriculum making. According to key-actors in the curriculum construction process *trust* is of paramount significance: "The key is trust. Teachers trust that the FNBE really listens to their experiences, needs and ideas, and the FNBE trusts that local authorities and teachers do their best in drawing up the local curricula and working according to the common guidelines." (Halinen, Harmanen & Mattila, in press). It should be observed that this trust is not only about the prevailing educational ethos or organizational culture. As noted above, the National Board of Education itself is trusted to make autonomous decisions on the part of political steering and the municipalities have the right and obligation by law to lead, evaluate and develop basic education.

### **References**

Apple, M. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.

- Autio, T. (2013). The internalization of curriculum research. In: W. F. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research*. 2nd edition. New York & London: Routledge.
- Ball, S., Maguire, M. & Brown, A. (2011). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Basic Education Act. 628/1998. Amendments up to 1136/2010. *Lagen om grundläggande utbildning*.  
<http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>
- Benner, D. (1991). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Benner, D. & English, A. (2004). Critique and negativity: Towards a pluralism of critique in educational practice, theory and research. *Journal of Philosophy of Education*, 38(3), 409-428.
- Carlgren, I. (1995). National curriculum as social compromise or discursive politics? Some reflections on a curriculum-making process. *Journal of Curriculum Studies*, 27(4), 411-430.
- Carleheden, M. (2006). Towards democratic foundations: a Habermasian perspective on the politics of education. *Journal of Curriculum Studies* 38(5), 521-543.
- Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and rule in modern society*. London: Sage.
- Englund, T. (1996). Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 499-501.
- FNBE, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (*National Core Curriculum for Basic Education*). Helsinki: Opetushallitus.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In: G. Burcell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 87-104). Hempel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Frontini, S. (2009). Global influences and national peculiarities in education and training: the Finnish case. In: H. B. Holmarsdottir & M. O'Dowd (Eds.), *Nordic Voices. Teaching and Researching Comparative and International Education in the Nordic Countries*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Goodlad, J. F. (1979). *Curriculum inquiry*. New York: McGraw-Hill.
- Government Decree 1435/2001. *The Government Decree on the General National Objectives and Distribution of Lesson Hours in Basic Education* (1435/2001). <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>
- Government Decree 422/2012. *Government Decree on the General National Objectives and Distribution of Lesson Hours in Basic Education*.  
<http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2012/20120422>
- Gruber, E. (1979). *Nicht-hierarchische Verhältnistheorie und pädagogische Praxis*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
- Halinen, I., Harmanen, M. & Mattila, P. (in press). *Making sense of Complexity of the World Today: Why Finland is introducing multiliteracy in Teaching and Learning*. CIDREE 2015.

- Halinen, I., Holappa, A-S. & Jääskeläinen, L. (2013). Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44(2), 187-194.
- Halinen, I. (2013). Curriculum reform in Finland. [http://www.oph.fi/download/151294\\_ops2016\\_curriculum\\_reform\\_in\\_finland.pdf](http://www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf)
- Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools* 13(2), 182-181.
- Hopmann, S. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies* 35(4), 459-478.
- Künzli, R. (2013). Memorizing a memory: Schwab's the Practical in a German context. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 668-683.
- Law 365/1995. *The Local Government Act. Kommunlagen*. Helsinki: Parliament of Finland.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lyytinen, E. (2013). Koulutuksen arviointineuvost muutospyrkimysten ristiaallokossa ensimmäisellä kymmenvuotiskaudellaan. In: G. Knubb-Manninen, H. Niemi & V. Pietiläinen (Eds.), *Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta* (pp. 19-36). Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 63.
- Ministry of Education and Culture. (2012). *The Education and Research Plan 2012-2016. A development plan*. Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland 2012:3. [http://www.oph.fi/download/148961\\_The\\_Education\\_and\\_Research\\_Development\\_Plan.pdf](http://www.oph.fi/download/148961_The_Education_and_Research_Development_Plan.pdf)
- Nakari, R. & Sjöblom, S. (2009). *Toimiva kunnallinen palveluorganisaatio: Työelämän laadun, asiakastytytyvyyden ja palvelukustannusten väliset yhteydet strategisen henkilöstöjohtamisen näkökulmasta*. Acta 209. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- National Board of Education (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- National Board of Education (2010). *Changes and amendments 50/011/2010 in National Core Curriculum for Basic Education*.
- National Board of Education (2012). *National core curriculum outlines. 13.11. 2012*. [http://www.oph.fi/english/education\\_development/current\\_reforms/curriculum\\_reform\\_2016](http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016)
- Official Journal L 394 of 30.12.2006. *Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:c11090>
- Phillips, J. A. & Hawthorne, R. (1978). Political dimensions of curriculum decision making. *Educational Leadership, February*, 362-366.
- Pinar, W. F. (2011). *The character of curriculum studies. Bildung, Currere and the recurring question of the subject*. New York: Palgrave MacMillan.
- Pitkälä, A. (2013). *Millaista kehitystä nyt tarvitaan? (What kind of development do we need now?)*. <http://www.oph.fi/kuntakesu>

- Rajakaltio, H. (2011). *Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineessa* (Diversity in coherence – comprehensive school in the cross-pressure of change). Acta Universitatis Tamperensis 1686. Tampere: Tampere University Press.
- Rajakaltio, H. & Mäkinen, M. (2013). The Finnish school in cross-pressures of change. In: *Proceedings of European Conference of Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibilities*, 530–536.
- Roth, K. (2000). *Democracy, education and citizenship*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Schmidt, V. (2008). Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse. *Annual Review of Political Science* 11, 303–26.
- Schwab, J. J. (1978). The practical: A language for curriculum. In: J. J. Schwab, *Science, Curriculum and Liberal Education* (pp. 287-321). Chicago: Chicago University Press.
- Stoer, S. R. & Magalhaes, A. M. (2009). Education, knowledge and the network society. In: R. Dale & S. Robertson (Eds.), *Globalisation & Europeanisation in education* (pp. 45-63). Oxford: Symposium Books.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1998). *Thinkering toward utopia. A century of public school reform*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Uljens, M. (1995). A model of school didactics and its role in academic teacher education. In: S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Didaktik and/or Curriculum. Report 147* (pp. 301-332). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning*. Hove: Psychology Press.
- Uljens, M. (2002). The idea of a universal theory of education – an impossible but necessary project? *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 353-375.
- Uljens, M. (2007). Education and societal change in the global age. In: R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.), *Education as a societal contributor* (pp. 23-51). New York: Peter Lang.
- Uljens, M. (2013a). Skolutveckling som mångprofessionellt samarbete (School development as multiprofessional cooperation). In: G. Knubb-Manninen, H. Niemi & V. Pietiläinen (Eds.), *Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta* (pp. 143-169). Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 63. [http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/Julkaisu\\_nro\\_63.pdf](http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/Julkaisu_nro_63.pdf)
- Uljens, M. (2015). Curriculum work as educational leadership - paradoxes and theoretical foundations. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 1(1), 22-30. <http://www.nordstep.net/index.php/nstep/article/view/27010>
- Uljens, M. & Nyman, C. (2013). Educational Leadership in Finland or Building a Nation with Bildung. In: L. Moos (Ed.), *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership: Is there a Nordic Model?* (pp. 31-48). Dordrecht: Springer.
- Uljens, M. & Ylimäki, R. (2015). Towards a Discursive and Non-affirmative Framework for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. *Nordic Journal of Educational Policy*. NordSTEP 2015, 1: 30177 - <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.30177>
- Varjo, J. & Kalalahti, M. (2011). Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. *Yhdyskuntasuunnittelu* 49(4), 8-25.

- Weniger, E. (1975). Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. In: E. Weniger, *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik* (pp. 194-294). Weinheim: Beltz.
- Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Ylimäki, R. (2011). *Critical curriculum leadership*. New York and London: Routledge.



# **A reconceptualization of European and national policies in Vocational Education and Training (VET) at the local level - The Finnish and the Italian case**

Sara Frontini

## **Introduction**

In the latest decades globalization, neoliberal policies, global actors and the relation global-national-local has been largely discussed in education. Global actors, such as the OECD, World Bank or the EU, have affected educational curricula and policies worldwide while nation-state have tried to improve and change their national education systems in line with new trends. Although the strong influences of global actors on national educational matters have even questioned the traditional role of nations and privileged analysis on the relation global-local, the relationship between these levels does not have to be seen as a zero-sum connection. In the specific case of the EU, nation-states are not substituted by the Union but the role of Member States (MS) has shifted from “government” to “governance” (Dale, 2009). European policies have not created homogeneous outcomes, since national and local institutions change and adapt to influences according to their conditions and desired ends. Furthermore, European discourses on policies are also differently reframed in national policies in line with contexts, aims and strategies. In the analysis of diverse reactions to European policies, the concepts of centre, semi-periphery and periphery can play a significant role in understanding these processes. The tree-ponged categorization permits to recognize and classify differences within the Union where the diverse MS play different roles in the European arena. The division does not want to create a classification between the ‘strongest’ and the ‘weakest’ rather to observe how national and local characteristics can affect the response to European strategies. In this article, the analysis thus includes both a vertical investigation where policies are examined at the global, the national and the local level and a horizontal examination where policies in two MS, belonging to the categorization centre and semi-periphery, are compared at the national and local level. In order to observe if and how belonging to one category affects the European discourse, the aim is thus to observe how the European discourses is framed at the national and the school levels in two nation-states that are classified as centre and semi-periphery.

In 2000 the Lisbon declaration has attributed a central role to education and training for the transformation of the European Union in the most competitive knowledge society in the world. In the specific case of VET, the Copenhagen Process, which began in 2002, emphasized the importance to improve performance, quality and attractiveness of Vocational Education and Training (VET) through enhanced cooperation at European and national level. All these transformations have started a period of significant changes in VET systems at the national level, influencing VET institutions as well. Furthermore, exchanges of information and experiences within the Member States (MS) have been highly promoted and the increasing participation to exchange programmes and projects is an example of this trend. Although the direct involvement of European citizens through programmes and projects started in the 1980s, the recognition of education and training as key elements for the achievement of a Europe of knowledge enlarged both the diffusion of projects within MS and the funds allocated to education and training. Indeed, the European Union funds programmes for schools, teachers, students, VET providers, etc. with the intention to promote cooperation and exchange of best practices aimed to increase both a European dimension in education and training and a European identity. New European strategies, objects, transformations of national VET systems and new instruments (e.g. EQF, ECVRT, etc.), which are elements of a complex phenomenon where the global, the national and the local meet and influence each other, have affected VET schools in many different ways. Head teachers and teachers have to find effective strategies in order to introduce changes and assure good results and performances. In addition educational leaders have to raise expectations for students, families and staff members, raise students' achievements, share visions, inspire and motivate the others, create a collaborative community with other educational actors at the local, regional and national levels and build strong connections with the labor market. Besides these elements for an effective educational leadership, schools are also influenced, directly and indirectly, by goals and ambitions set at the supranational and the nation level.

In VET this complexity emerges both from a discourse framed by the Lisbon declaration and the Copenhagen process and from the related effects on national and school discourses. In the article VET policies are analyzed through a discursive approach where the European and the two national discourses are identified through the identification of problem representations (Bacchi, 1999; 2009). Additionally, a further analysis investigates how the problems have been produced in the six selected VET schools. In other words, the article attempts to examine how the European discourse on VET has influenced the discourse at the national and the school level in two European countries. In order to observe whether the national and the local contexts affect the translation of the European discourse at these stages, Finland and Italy have been selected as representatives of a centre and a semi-periphery in VET. Despite the Nordic and the Mediterranean country have always shown a positive attitude to both the EU and European cooperation in education and training, the two MS are characterized by different traditions, cultures,

histories, VET systems, and economic and political situations. Moreover, the chapter investigates if belonging to a central, semi-peripheral and peripheral local context can affect the effects and the production of the problem in two countries which are considered a centre (Finland) and a semi-periphery (Italy) in VET. Due to the complexity of VET policy at the European and national level, many problem representations and related presuppositions can be individualized. In this article the author focuses on the problem representation connected to the necessity to improve VET in order to solve European issues and reach European challenges, which is based on the presuppositions that see VET as a promoter of both economic growth and social inclusion. The choice of observing these aspects of the problem is related to a general discussion which regards the present role of education.

### **The European discourse on VET and its problem representations**

In the European Union the necessity to increase cooperation in VET has been a process started fifty years ago when significant transformations in the labor market and industrial sector required the redeployment of works and the provision of right training, skills and competences in the coal and steel industries. Since then each decade has identified VET as a solution to different European problems, raising the necessity to cooperate and share common instruments. Its latest definition and role have to be set within the European scenario that characterized the Lisbon Strategy in 2000. In particular, the EU had to start to face two main issues. The first one referred to the necessity to cope with new challenges such as “globalization and the challenges of a new knowledge-driven economy” and to benefit from new opportunities (European Council, 2000, p. 1). The second aspect was related to the attention to European (old) weaknesses like more than 15 million Europeans out of work, insufficient participation in the labor market by women and older workers, long-term structural unemployment underdeveloped service sector and youth unemployment. These two issues required the need to introduce economic and social reforms as a part of a “positive strategies which combined competitiveness and social cohesion” (ibidem) and reflected the main European ambition *to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion*. The role of education and training (ET) here becomes central and, according to the Lisbon European Council in 2000, ET systems had “to adapt both to the demands of the knowledge society and to the need for an improved level and quality of employment” (p. 7). The recognition of education and training as fundamental for the European success implicated an increment of quality and effectiveness of ET system, facilitating access of all to ET systems and opening up ET systems to the wide world (EU Council, 2001). The realization of these ambitions required the necessity to intensify competitiveness and innovation, modernize the European social model, invest in people, sustain economic growth and fight against social exclusion. New challenges and old issues have produced a shared consensus on the importance of education and training in

reaching European strategies, starting up a new era of cooperation. In the case of VET, the Copenhagen process was launched with the intention to enhance the performance, quality and attractiveness of VET in Europe and attempted to encourage the use of the various vocational training opportunities within the lifelong learning (LLL) context and with the help of the LLL tools. In particular, VET has “to provide people with the knowledge, skills and competences necessary to perform a job or a set of jobs” and “is independent of venue, age or other characteristics of participants and previous level of qualifications” (Cedefop, 2004, p. 13; 2009, p. 8). VET thus “plays a fundamental role in Europe’s quest for excellence and inclusion” and “is an interface of education, innovation and employment as well as economic and social policy” (Cedefop, 2007, p.7). In order to transform the old continent in the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, VET is therefore considered a ‘solution’ to economic growth and social cohesion and the necessity to improve its quality, cooperation, attractiveness and performance at the European and the national level is represented to be the ‘problem’.

This problem representation contains diverse presuppositions, contradictions and key concepts, but this article only focuses on two main presuppositions related to the traditional way of seeing VET as “beneficial to economic growth and social inclusion” (Nilsson, 2010, p. 252) and the related contradictions. VET as a promoter of economic growth is based on the idea that VET provides people with right skills and competences required by the labor market and has an immediate effect on productivity; while VET as promoter of social inclusion is considered a way of tackling poverty and other social issues, reducing all the barriers and assuring higher standard of living. These two presuppositions have always been part of the discourse on VET but, since the Lisbon Declaration and the Copenhagen Process, they are explicitly confirmed in the recognition of VET as key aspect to increase *economic growth and better jobs* and *greater social cohesion* and are characterized by a strong neoliberal influence. Concepts like competitiveness and excellence do not only refer to VET systems, but are also extended to define individual characteristics. Indeed, competitive and excellent systems and competitive and excellent people should contribute to create a competitive and excellent Europe. In addition VET, through proving skills and knowledge required by the labor market, guarantee social inclusion and exclusion become more a personal responsibility. Consequently, in a knowledge-based society it is fundamental to provide students with right knowledge and skills since an unbalance access to knowledge can create even more disparities with the concrete risk of incrementing social exclusion and social segregation. The emphasis on these aspects is quite recent in the discourse on VET. Historically, concrete answers to different educational and social needs have been separately provided by general education and vocational education and training. General education, due to its academic orientation and prestige, has always represented an elitist educational pathway; while VET, considered the educational solution for working class children, has generally accomplished a mere inclusive role.

Since the end of the 1960s, VET has raised social inclusion throughout socialization and has also had a significant function of favoring the transition from school to work preventing unemployment (Nilsson, 2010) rather than fostering competitive and excellent students. The connection between work and school in VET has thus created the tension between the necessity to provide training, which reflects labor market's needs, and the importance to prevent social exclusion (Polesel, 2010). The difficulty in keeping on the same level VET's economic and social role is rooted in its nature, which is constituted by the concepts of work and education. In fact, VET has a direct link to the working life but, on the other hand, as educational pathway should provide something more than mere working skills and abilities. Since VET is not based on classical knowledge and has been principally a working-class school, its attractiveness has been compromised. In contrast, today European policy speak about VET as a successful and winning educational alternative even though they also highlight the necessity to increase its attractiveness since the perception in many MS is still related to its traditional vision.

In a complex historical period, where economic dynamics are changing, the assertion that education and training affect quality and quantity of social capital increasing productivity, held in diverse research (Bourdieu, 1986; Colman, 1988; Putnam, 1993, 2000), acquire more value. Consequently, in line with human capital theory, investment in VET should raise labor productivity and economic growth in a more immediate and evident way and indeed the EU has highlighted the importance of investments in education and training in order to achieve economic, social and environmental goals (Council of the European Union, 2004). On the other Nilsson (2010), in his analysis of VET, reconsiders the presupposition that VET always has positive consequences on economic growth. Nilsson affirms that "training does not automatically increase productivity and increasing productivity does not necessarily translate into increased profitability" (p. 256). Indeed, the difficulty to recognize the acquired skills and the influence of external factors (i.e. institutional arrangement outside the company, political situation, structure of the labor market, taxation policy etc.) can affect the relation between training and productivity. He also explains how, in certain cases, training provides positive effects only on people with higher-level qualifications. This aspect seems to confirm the statement from *Education and Training 2010* when one asserts that "young adults, highly qualified people and those in active employment are better placed with regard to lifelong learning" (Council of the European Union, 2004, p. 27), while disadvantaged people "are often comparatively unacquainted with the opportunities that exist through education and training" (ibidem). In other words, in a lifelong learning perspective those who already have right skills and competences constantly improve their conditions, while those with disadvantages do not automatically obtain many benefits from education and training with the consequent reproduction of social exclusion.

Another doubt about the positive effects of VET on productivity has to do with its relation with general education (Nilsson, 2010). Indeed, VET and general

education are both part of secondary schooling and it is not easy to assess separately the specific contributions produced by each of them. Moreover, even students' choices affect VET since the two educational pathways usually reproduce social differences and inequalities, where children with working class background are generally oriented to and/or choose vocational programmes rather than academic ones. This means that it is difficult to state whether the return from VET replicate students' sorting rather than human capital accumulation during and after the training program. Consequently, as Nilsson (2010) states, it is complicated to demonstrate empirically VET influences on the economic development and, although it can be considered an 'engine of growth', it is not more effective than general education.

These aspects do not only reconsider the assumption of VET as promoter of economic development, but they also show some other general issues. First of all, it emerges the need to raise the awareness of advantages coming from education and trainings, but especially the necessity to increase the attractiveness of the system. The capability of VET to attract neither people to whom the educational pathway is principally addressed nor many other young people who prefer general education has been discussed even in European policies. Certainly the representation of VET as instrument of redeploying and updating workers' skills and, successively, an alternative educational path for those who did not attend general education, has influenced its attractiveness. The label of working class school, its status of 'lower education' or 'second best option' in several MS and the limited career possibilities have accentuated the necessity of improving its image. Despite the EU from the 2000s has set as aim the increment of the attractiveness of VET (European Commission, 2002; 2004; 2006; 2008), many young people still have a propensity to go for general education for fear of feeling underqualified in their jobs and also of being excluded from higher/tertiary education. As affirmed by Cedefop (2007), "country traditions, occupational career and social status are among the criteria that influence people's perceptions of different education and training options" (p. 39). In many MS VET is usually a "minor destination for both early leavers and school completers" (Polesel, 2010, p. 415) and even European policies have emphasized the role of vocational programs to reduce the number of early school leavers. Since low-skilled people often abandoned school early or dropped out of post-compulsory education, it is important to prevent the phenomenon of early school leavers in order to improve employment rates and social inclusion (Cedefop, 2004). The inclusive role of VET does not only comprehend the reduction of early school leavers and to encourage enrolment in education, but also to reduce unemployment. On the other hand, certain studies have showed that VET is not always the main reason to facilitate labor market entry, but at least "some forms of VET makes young people 'insiders' rather than 'outsiders' in the labor market" (Nilsson, 2010, p. 263). Although on one hand VET policies can solve the necessity to reduce the number of early school leavers and drop-outs, on the other hand, other changes provoke structural transformations in the educational credentials required for different jobs and social mobility and, consequently, it does not mean a greater

economic inclusion (Popkewitz & Lindblad, 2000). Indeed, education does not only have an important function in producing labor force, but “by opening up life-paths and chances for some, it simultaneously closes them off from others” (Rinne & Kivirauma, 2005, p. 61). In other words, education also generates social exclusion, distinguishing between normality and deviance. Inclusion is seen as a way to increase competitiveness and is subordinated to the requirements of the dominant neoliberal discourse based on competition and meritocracy. In fact, economic issues connected to equity reflect the function of school in giving the right skills and knowledge required by the labor market, but they also have an important role in the representation of various social groups and ethnic within educational policy (Popkewitz & Lindblad, 2000). The incisive economic connotation of inclusion and consequently social exclusion mainly refers thus to unemployment or lack of formal vocational education. In other words, these concepts say something about the individual condition in relation to the labor market, marginalizing other significant spheres of people’s life such as family and social life. Alternatively, some studies have shown how individuals who have a supportive environment handle in a better way with the absence of work (Janhukainen, 2001). In addition, the sentiment of alienation as “the inner state of feeling powerless and perhaps unwilling to participate and accept the means and goals of mainstream society” (p. 2) can also occur when people are considered included because of their working or educational status. Furthermore, the discourse on VET concerning educational success and social inclusion does not consider or tends to minimize the consequences of governance and structures on the creation and allocation of opportunities. The vision of inclusion, which emerges from VET policy, is mainly of a society of competitive achievers, based on the obtainment of official diploma and qualification and of employment. Since the subjectivity, as a product of the system of reason which regards the characteristics that define the subject who is represented in the previous problematic groups (i.e. people “at risk”, immigrants, low skilled workers, etc.) and rules how subjects are normalized, classified in relation to action and participation, is characterized by a normalization that constructs people’s qualities and transforms these qualities as inner peculiarities of individuals. In this perspective the necessity to show individual performance reflects the promotion of a global education agenda based on economic competitiveness rather than the support of civic rights and duties and inclusion is thus related to the idea of good citizens (Walker, 2009), who are “flexible, autonomous learner[s] included in an expansive system of lifelong learning” (p. 342), but also mobile, talented workers, self-governing, reflective, self-assessing and with an entrepreneurial spirit in an economic competitive world (Heikkinen, 2006; Mitchell, 2006). In other words, good citizens have to be “individualistic, middle-class and willing to take up the role with which society has entrusted them; they are well-behaved, blend in rather than stand out and are actively committed to the goals of the state” (p. 343). The ‘good citizen’ as good learner and worker reflects both the OECD discourse on the recognition of right social and technical skills and competences as key elements for a successful life (Walker, 2009) and the UNESCO discourse of “learning to be”

and “learning to live together”. Consequently, learning in VET becomes a way to “foster confidence and self-esteem” and provides learners with “engagement with their family and society” (Cedefop, 2011, p. 8). In European policies the description of the good citizen corresponds to the *Homo Europeus*, a person with knowledge and skills required by the labor market who can successfully face new challenges, but does not essentially have to possess a great civic awareness and “respect for and valuation of individual group differences” (Mitchell, 2006, p. 391). This way to consider citizens as human resource generates the logic that those who do not reflect the ideal *Homo Europeus* are a “wasted investment and failure in the development of European human resources” (Heikkinen, 2006, p. 269). The European concept of inclusion through lifelong learning, in line with the OECD, refers to the notion of ‘inclusive liberalism’ used “to describe shift in policy of the World Bank away from frank neoliberal structural adjustment to a softer more inclusive poverty reduction and good agenda” (Craig & Porter, 2006, in Walker, 2009, p. 335) and reduces part of the negative aspects of neoliberalism (government out of the market through deregulation, decentralisation and reduction of social spending) increasing the more positive idea of empowerment. Learning rather than education presumes that the individual is the main active actor of its success and, in a logic where the labour market is considered one of the most important modality to guarantee social inclusion and exclusion reflects a lack of skills and knowledge (Cort, 2011), the consequences for his/her exclusion are a personal responsibility. This way of defining individuals collides with the traditional VET target and this contradiction is evident in policy too. On one side, VET target group is principally composed by early-school leavers, drop-outs, immigrants, unemployed, people at risk and VET should support them and avoid social exclusion; on the other side, European policy aim to create the *Homo Europeus* whom has diverse and opposite peculiarities than VET target group. The risk is here a gap between policy and reality where the ambition of a competitive and excellent system has to deal with concrete issues which reduce high purposes. In other words, the present discourse on VET oscillates between a new neoliberal imagine and language and a traditional vision of second class system.

The problem representation that sees VET as the solution of Economic problems defined as economic and social challenges and the consequent necessity to improve it is based on the main assumptions that VET is a provider of both economic growth and social inclusion. This positive idea does not consider many contradictions which emerge in the concrete implementation of VET policy (i.e. the increment of attractiveness). But how is the problem representation translated in Finland and Italy and in their schools? Do they emerge the same contradictions?

### **European influences on VET national discourses in Finland and Italy**

Despite some differences, Finland and Italy have historically shown a positive inclination to the EU and European VET policies and both the Lisbon



declaration and the Copenhagen process have introduced significant transformations in their systems. Although they share a previous peripheral status in Europe, a school-based vocational system and regional (urban/rural) disparities in employment growth and heavy geographic concentrations of the incidence of social exclusion and unemployment in certain areas, today Finland and Italy respectively represent a centre and a semi-periphery in VET. Thanks to this categorization, national responses to European strategies are examined in order to understand how diverse MS can formulate their discourse in line with the national context.

Finland has always demonstrated a positive attitude to both the EU and a European cooperation. Indeed, the Nordic country started to introduce transformations in line with the EU even before officially becoming a MS in 1995 and has rapidly implemented changes in line with European objectives (i.g. EQF, increasing attractiveness and quality, ECVET, etc.). The positive attitude of Finland is related to “a small country’s strategy”, in which, by being active, it tries to assure its own opportunities as a nation to influence the course of events. This approach is also highly likely to promote a European consensus and the convergence of national systems” (Ahola&Mesikämnen et al, 2003, p.225). Furthermore, the capability of Finland to introduce external impacts into its national system represents a general approach based on domestication and incorporation of foreign influences into societal and industrial sphere to the different projects of Finland and this process has been fundamental in order to promote the distinct paradigms of Finnish vocational education (see Heikkinen, 2001).

Since the 1990s Finnish policy documents have been influenced by the EU (Malm, 1999; Ollikainen, 1997) and clear examples of this Europeanisation process have been the introduction of non-university higher education institutions (vocational programmes), *ammattikorkeakoulu*, beside universities, the reduction of dropouts, the connection between vocational and general education, a strong connection between work and school and the emphasis on internationalization and cooperation. In the 1980s Finland was able to increase its peripheral status becoming a high-tech knowledge economy (Sahlberg, 2007) and, consequently, a centre in VET too. Transformations in line with European strategies (centre-oriented approach), the supremacy of information technology and other aspects such as female participation in vocational programmes, the promotion of lifelong learning, the impact of teachers and working life in VET (see Heikkinen, 2001) have contributed to the transformation of Finland from a periphery to a centre in VET.

The strategy to copy and adapt to European influences and the acquisition of a central status in VET have certainly had a strong impact on the national discourse. The problem representation in latest policies is related to the creation of a system that “provides a significant contribution to economic competitiveness and welfare in a global knowledge-based economy”. Indeed, “the main challenge for VET is to meet the changing skills needs of individuals

and the world of work in accordance with the principle of lifelong learning” (Finnish National Board of Education, 2008, p. 5). In relation to this representation of the problem, VET in Finland is seen as the solution to support the competitiveness of the country and consequently it becomes fundamental to develop a system that provides new skilled workers. The Finnish system is thus in line with European ambitions and the problem representation is mainly based on the presupposition that VET can contribute to the economic development and competitiveness through the anticipation and dissemination of right skills and knowledge required in the labor market. The strong connections with the labor market also appears in the first new development plan 1999-2004 where it is emphasized the necessity to provide high-standard on-the-job learning through more “cooperation between education and training providers and workplaces, dissemination of information, in-service training for teachers and on-the-job instructors, and the development of implementation models which address sectoral and regional needs” (Ministry of Education, 1999, p. 18). On-the-job learning is here defined as a central part of VET. In the 1990s the “new myth of managerialism, individualism and competitive market orientation” and in the 2000s the “myth of evaluation as a tool to develop the quality of education” (Kivirauma, Rinne & Seppänen, 2003, p. 13) became stronger and replaced the supremacy of central government. In other words, “the Finnish Planning state had become the Evaluative state, which tries to practice educational policy through governing by results” (ibidem). Indeed, the definition of goals and the consequent evaluation of achievements are evident in schools’ aims, where high quality standards have to be reached and constantly update.

The alignment of Finland to European policy also comes out even in the structure of the latest development plans where Finland acquires the European *forma mentis* in the analysis of its national context (social and cultural changes, demographic and labor developments, globalization, etc.). The strong emphasis on competitiveness, a marketisation discourse, and students being seen as *customers* go on the opposite direction to the previous accent on equity. Indeed, a stress on competitiveness implies a distinction between those who win and those who lose; while the concept of *customer* presupposes differences in people’s *purchasing power* since it does not consider the implication of social factors. This perspective collides with the idea of equity where everybody has the same opportunities since not every customer exercises the same power. Moreover, the notion of entrepreneurship acquires a relevant position in policy with the intention to foster an entrepreneurship culture and attitude. The term here does not only refer to economic activities, but it also includes individual characteristics and psychological mindset.

All these aspects are part of a general discourse of excellence which highlights “an enterprising relationship to self, of the need to develop qualities of autonomy, self-management and personal responsibility” (Komulainen, 2006, p. 213) in addition to a high quality system, evaluation and marketisation of

schools. Thanks to this discourse, “technologies of work (power) and technology of the self (subjectivity) become aligned (ibid.).

The same positive attitude has also been shown by Italy. The Mediterranean country, as one of the member founders, has always wanted to have a central position in the European scenario. Indeed, Italian parties do not compete in the electoral arena by proposing alternative visions of Italy’s relationship to the EU, but by presenting themselves as a guarantee that Italy fully participates in the next stages of integration (Koenig-Archibugi, 2003). In addition, Italians have always had a weak feeling of attachment to their nation and, contrarily, have strongly supported a closer European integration. This support is also connected to a low level trust in the Italian state (Triandafyllidou, 1999). The encouragement to European integration and a low trust in institutions are also evident in VET. Since the 1950s Italy has always sustained a stronger role of the Community on VET, the sharing of common principles and tools and the necessity to cooperate. The deep-rooted reasons behind this positive propensity are related to a trust in a supranational institution as a possible way to improve the VET national system and, especially in the 1950s and 1960s, as a solution to national problems as high unemployment in certain areas of the country (Petrini, 2004). This is for example the motivation why Italy promoted the mobility of workers in the Treaty of Rome in 1957 and supported common principles in VET in 1961. The Italian role in promoting a European cooperation reflects the function of a non-centre, where many discussions such as cooperation and the recognition of qualifications, which today hold a fundamental role in current policies, were maintained alive in the European debate due to national interests. Despite the long Italian active participation in the European project, the Mediterranean country has not been able to improve its status becoming a centre in VET. As Finland, Italy from being an agrarian society developed into an industrialized country and in the 1960s, as a consequence of the economic boom, one started to speak about the Italian miracle. Although in those years Italy turned into one of the most industrialized countries, the period was characterized by many contradictions which rose differences within the country. In fact, Italy was not able to develop certain services as fast as its economic development and the educational system remained one of these unsolved aspects. The contradictions and the diversities within the country did not provoke positive effects on VET and the Italian heterogeneity is still evident in present regional VET systems characterized by different levels of development. As semi-periphery of VET, Italy applies the rhetoric of the centre in relation to some concepts, but many peripheral conditions create both a mismatch between ambitions and reality and a continuous struggle to catch up with European objectives especially those connected to competitiveness and excellence.

The European influence on Italian policy is also evident in the significant transformation of the whole system. In the 1990s many changes in VET were established such as the introduction of new parts (i.e. adult education), the growth of existing parts (i.e. apprenticeship) and the introduction of new

aspects such as certification and transparency with the participation of the social partners. These elements have transformed the Italian system closer to other MS. A key change in 1999 was the introduction of a compulsory participation for all young people in education and training up to the age of 18. The compulsory education and training was then recognized as the duty-right to participate in education and training for at least 12 years. Indeed, at the time of the Lisbon Strategy in 2000 Italy still had a high number of drop-out and, in order to catch up with the Lisbon target of reducing the school drop-out rates to less than 10%, the duty-right to be in education and training was a solution to oblige young people to be involved in either educational or training programmes. The most important transformation of the VET system come with the Moratti reform, which represented the first structural reform that took place after the Gentile Reform in 1923 and unified the education and training system which has traditionally been divided as two separate systems. The reform included VET as a part of the educational system and divided upper secondary school pathways between general education and VET.

Although Italy has introduced significant legislative transformations in the system, the political instability, regional differences, the relation between the State and the Regions, the low status of vocational programmes have created problems in both the development and the quickness of implementation. In particular, regional differences in diverse phases of improvement of VET are significant and clearly reflect the Italian semi-peripherality. Furthermore, the division between vocational schools under the State's control and vocational training programme under the Region's control has created even more fragmentation.

Italy has a VET system in transition where old and new challenges meet and where European objects have to be introduced taking into account structural problems and regional diversities. In this scenario VET is still principally seen as a solution to inclusive issues (reducing the number of drop-outs, early school leavers, etc.) and the problem is mainly the creation of a VET system which finds its own identity and role. As in Finland, even the Italian discourse refers to the presupposition concerning economic growth, but practically its inclusive function is still more influent. Students, whom are beneficiaries of VET, are those considered "at risk" (dropouts, early-school leavers, immigrants, etc.) and it has a more social function than an educational one. In fact, young people, who show difficulties at school, are oriented to vocational programmes. This vision does not thus provide VET with a concrete educational status but it emphasizes its marginal role. The apparent same status is also supported by the opportunity to continue to higher education and it is evident in both the case of vocational institutes, which offer 5 years programmes and are controlled by the State, and the case of vocational training, which provide with the fourth integrative year controlled by Regions. On the other hand, the percentage of success at university of students from vocational pathway is very low demonstrating how the type of upper secondary school still influences the possibility of success (Moscato, 2001). In Italy, a

well structured vocational higher educational system is missing and even here it depends on Regions' commitment.

Consequently, despite the introduction of VET priorities in line with European priorities (building up a framework for vocational qualifications, the improvement of the accreditation of the system, connection between upper general education and vocational education, alternance school-work etc), the Italian discourse on VET has been mainly introduced in order to catch up with inclusive objects and boost the whole system. On the other hand, concepts like competitiveness are less evident in Italy while inclusion and reduction of social differences are stronger.

In conclusion, although Finland and Italy have shown a positive attitude to the EU, their national situations have impacted the European discourse on VET in a different way. Since Finland already has a structured VET system, less social and regional disparities than Italy and a more political stability, the problem representation in Finnish VET policies is the creation of a competitive and excellent system, which is able to transform the Nordic country in one of the most competitive country in the world. Italy, on the other hand, has a relatively young system where the problem representation is thus the creation of a structured system with its own identity and where Regions acquire similar level of development. In addition, great social differences are still an issue which has to be solved through VET (i.e. right/duty to education and training; same possibility to access to university).

### **European and national VET discourses at the school level**

The previous paragraph shows how a positive attitude to the EU can produce differences in national translation of the European discourse on VET, but in this section the article attempts to observe if, in a logic based on the relation global-local, schools go beyond national boundaries in their discourse or are mainly connected to the national one.

The selection of the six schools has been structure according the following criteria: a) the involvement in European projects; b) tourism and restaurant/food vocational schools; c) the location in different tourist areas of the countries which can be classified as centre, semi-periphery and periphery. Moreover, all schools refer to a national curriculum. In fact, the selected Italian vocational schools are ruled by the State and have been chosen since when they were selected the regional systems were still under construction.

The six schools have been and are still involved in European projects as part of the Lifelong Learning (LLL) Programme. The schools have had as project's partner a vocational institution from Italy or vice versa from Finland and four of them have been involved in the same projects. The Lifelong Learning (LLL) Programme is oriented to promote the participation of people at all stage of their lives in stimulating learning experiences and help the development of

education and training across Europe. The LLL Programme is composed by other four sub-programmes (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig) at different level of education and training and is addressed to individual students and learners, teachers, trainers and other actors involved in education and training. This way of cooperation represents a new technology of Europeanisation, the programme method, based on a bottom-up voluntary process where schools, students, teachers and other educational actors collaborate without a direct participation of the state. The aim is to promote both European strategies and objects and a European identity and dimension in education and training (Cort, 2011). The participation of the institutions to these projects represents a general interest in exchanging experiences with other schools, an opportunity for students, but also a feather in schools cap to emphasize their doings when introducing themselves.

The selected schools are vocational schools in the tourism and/or restaurant industry. The choice of these sectors is related to two main aspects. First of all, the tourism and restaurant industries represent a clear example where the global, the national and the local levels meet and are well interconnected. In fact, tourism has become a global phenomenon which involves Western and non-Western countries and where international fixed standards (i.e. the star classification system as a common way for rating hotels) meet national and local traditions. Today the tourism and restaurant industries have to be able to satisfy international standards and customers and, at the same time, trying to set off national and local peculiarities. The second aspect is related to the impact that these two industries have on Finland and Italy's economies. In Finland, since traditional keystone sectors like the forest industry and the metal industry are off shoring their production, the tourism industry has been recognized as a sector with great potential effects on the national economy, employment and prosperity for certain regions (Finnish Tourist Board, 2006). In particular, the Nordic country is famous for "its physical attractiveness, modern infrastructures, political stability, and favorable geographical location in regard to wealthy European market, i.e. the continent's tourist potential" (Vuoristo, 2002). Furthermore, Finland is known as the country of a thousand lakes. In Italy, on the other hand, tourism has always been a cornerstone industry for the national economy due to its arts, museums, cities and natural attractions.

The selection of the schools according to the concepts of centre, semi-periphery and periphery attempts to observe if and how the local context can affects schools aims and objectives and, consequently, how the acknowledgment of the European discourse takes place in two countries which are considered a centre (Finland) and a semi-periphery (Italy) in VET. The six schools are located in tourist areas which can be classified as centre, semi-periphery and periphery for different reasons. As representatives of centre schools from the Capital Regions of Finland and Italy since these areas are central for both tourist and political reasons. Indeed, Helsinki's Region is the leading destination for Finnish and foreign tourist and Rome, due to the

Vatican city and its historical monuments, is one of the most visited city in the world. Other two schools have been selected in Trentino, an autonomous province of Italy, and in South Karelia as representatives of semi-periphery. In these two areas the tourism industry is important especially because of their natural attractions. Trentino is renowned for its mountains, such as the Dolomites, which are part of the Alps; while South Karelia is famous for its numerous lakes and in particular the famous Saimaa Lake, the largest lake of Finland. In addition to the tourism industry, both regions promote services in the agricultural and environment field and in the wood and forestry industry. Due to their geographical positions, historically they have had strong connections with their neighbor countries (Austria in the case of Trentino and Russia in the case of Imatra). The last two schools have been selected in peripheral areas of Finland and Italy, Lapland and Sicily. The tourism industry in Sicily is central due to its World heritage sites, cuisine, history, and architecture that attract many tourists from mainland Italy and abroad. Lapland has a special status in this industry and is considered the land of reindeer, midnight sun, winter sport centers and Santa Claus (Vuoristo, 2002). In these two regions tourism can be considered “a mechanism for the economic survival of peripheral communities” (Hakkarainen & Tuulentie, 2008, p. 3) and “represents the only economy in peripheries that has a realistic development potential in global markets” (Saarinen, 2005, p. 36). Indeed, both Lapland and Sicily have typical peripheral problems such as higher unemployment than their national average and internal migration phenomena to richer regions.

The study is realized through the analysis of schools documents available from their websites. Indeed, today almost every school has opened a website aimed at increasing educational activities, supporting student-family-teacher communication, rising school marketing efforts, showing school's culture and identity (Tubin & Klein, 2007). The purpose of a school website is “to provide a pedagogical response to the school's requirements and to serve as an effective, organized learning environment” (Rotem & Oster-Levinz, 2007, p. 146). Furthermore it also represents “a virtual organizational mantle for managing administrative requirements” (ibidem), which also include the establishment of connections with other local, regional and national educational bodies, the management of teaching and non-teaching staff and the maintenance of contacts with parents and the community (companies, public institutions, associations, etc.). All the websites of the selected schools have these elements and share common sections like the description of school's aims, values and identities, the organizational structure of the schools, projects and extra-activities. These aspects have been examined with the intention to observe how the European and the national discourse have been translated at the school level. A first observation of the six websites shows a significant differentiation between the two countries. The Finnish schools are characterized by a certain level of homogenization and standardization in their vocabularies, aims, services and even layout; while the Italian schools do not follow a common structure even if aims and goals are similar.

The three Finnish schools reflect a clear national plan where certain goals, concepts and ambitions are reproduced at the local level. Examples of this trend are an involvement in the development of both quality and cooperation and internationalization. The myth of quality emerges through a strong emphasis on customer satisfaction, wherein this concept refers to both students and teachers, effective education and training in relation with the labor market's needs and sustainable practices. In Finland since 2000 the Quality Management Recommendation for VET has defined the characteristics of excellent organizations and has been organized according to the four stage of the Common Quality Assurance Framework (CQAF) for VET established in 2003 as a direct consequence of the Copenhagen Declaration and the call for enhanced cooperation in VET quality assurance. The Quality Management Recommendation for VET was introduced by the Ministry of Education in order to promote VET providers to aim at excellence when improving the quality of their operations. The recommendation was a result of cooperation between the Finnish National Board of Education, VET providers, representatives of the labor market and students. The aim of the Quality Management Recommendation is to offer a framework for a long term development of quality management on all kinds of VET (Initial VET, further and continuing training, competence-based qualifications, adult education, etc.) and with the intention to support a constant improvement of quality and pursue excellence. The Finnish Ministry of Education and Culture (2010) defines as main tasks of VET to provide the needed skills required by the labor market in order to secure students' employment, labor mobility, the development of working life and updating skills to renew careers at different stage of promotion.

Internationalization cooperation is another aspect defined at the national level as a strategy set by the Ministry in order to strive for excellence in VET. Since 1995 Finland has increased the promotion of international mobility, networks and high standard quality in international cooperation and only the Leonardo da Vinci programme has found about 1500 projects and 15000 mobility periods for Finnish students and experts (2010). This international trend is confirmed in the three Finnish schools which all are and have been involved in several projects. The Karelian school has been involved in many projects with the Russia and some of the projects have as topic immigration, adolescence and drug-problems. The school also has a special programme for immigrants, an educational pathway focused on training young people and adults who already know a satisfactory level of Finnish in order to provide them with the required skills and knowledge such as Finnish and English, information on the school systems, learning on-the-job etc. which are the basis for studying in a vocational programme. The Lappish school in its projects also has a special attention to local issues, but it has also worked at the European level for the development of ECVET. The three Finnish schools reflect the national ambition to pursue excellence in VET, as required by European policy, increase competitiveness, performance and attractiveness. Although regional differences, the three schools use the same vocabulary, they share same values



(customer-orientation, promotion of cooperation, quality and sustainable efficiency) and even a similar structure of the websites where similar services are provided to students (i.e. student health service, international office, guidance counseling, special education, etc.). In these schools VET is mainly seen as a promoter of economic development, while its inclusive role appears weaker. Alternatively inclusive services, such as special education, are provided in order to support students in their studies.

Although the VET school from the Capital Region is the one with the most competitive and international orientation, also the other two schools are aligned with national and, consequently European goals. Their intense participation to European programmes reflects the national object to increase a European dimension and cooperation. The provided image of the three schools is quite neutral and detached from the context. This does not mean that in their daily activities the schools do not take into consideration more contextualized issues, but in their descriptions contextual problems do not emerge so clearly. Also students in the selected schools are neutral subjects mainly defined as customers and it looks like there is not a special target who applies for vocational programmes.

The homogeneity of the Finnish schools does not apply to the three Italian schools. Although they are ruled by the States, they reflect the national heterogeneity. They certainly share similar aspects (i.e. similar aims and structural organization), but they introduce their goals and missions in completely diverse way. As in Finland, the national discourse is replicated at the school level but it misses the standardized discourse where the same concepts are reproduced in a similar framework. In line with the Italian discourse on VET, the three schools mainly reflect a discourse where VET has more social functions than vocational ones. This does not mean the schools do not aim to provide students with the right skills and knowledge required by the tourism and restaurant industries, but the promotion of democratic values, free right of expression and active citizenship, the support of personal development and the respect for other cultures and religions acquire a central function in their mission. The emphasis on these values and aims reflect both the necessity to reduce through education social differences and the prominence of civic concerns related to VET. The three schools have established contacts with the local labor market, but the relation between school and work (i.e. alternance school-work) is still weak. This feeble connection with the labor market finds its root in the 1960s where a strong link with the labor market was seen as a threat to the educational role of school and a mere reproduction of capitalistic values. These ideological aspects were, and still are, related to a structure of the productive system based on middle, small and extremely small companies which survive thanks to short-term work orders and need an immediate professionalism. Consequently, companies find unnecessary to invest in training and research. Indeed, Italy has a manpower characterized by low qualifications but also the labor market requires more middle-low skilled workers. In this scenario the capacity to establish concrete and significant

contacts with the productive system depends on school's engagement in promoting activities which involve local companies.

Despite differences and activities realized as a consequence of school autonomy, the three schools are involved in similar actions such as the creation of a competence-based curriculum and an evaluation process in line with the national normative and the involvement in similar projects aimed to promote a healthy lifestyle, traffic education and legality as state by Law 30 October 2008 n. 169. Another aspect that distinguishes the Italian schools is a strong emphasis on the promotion of local products within their curriculum. This peculiarity reflect regional differences where regional traditions, cuisine and environments represent distinctive elements of a specific territory and for example the concept of *Italian food* can appear, from an Italian perspective, too vague and not inclusive of local specialties. In the case of these schools internationalization, differently from Finland, is more a students and teachers' experience rather than a national object oriented to increase cooperation and competitiveness.

The analysis of the schools shows how the six cases and their discourse mainly reflect the national one. In the Finnish schools concepts like quality, internationalization, customers, assessment and competitiveness reproduce a national discourse focus on transforming the country in one of the most competitive knowledge-society in the world and where VET is seen as one of the strategic player. In Italy the three schools have also shown a reproduction of the national discourse, which identifies in VET an inclusive instrument, but differences at the local level have a stronger impact on the school discourse. Despite the schools in the two countries replicate national discourse, similarities can be found between schools belonging to the same category. Indeed, the schools located in Helsinki and Rome, categorized as centre, show a more competitive attitude comparing to the other schools. Their international contacts, the awards received by the respective Ministry of Education and their being pioneers in implementing innovations are strongly emphasized. Semi-peripheral schools share as the main common aspect the interest in cooperating with their neighboring countries. The Karelian school, for example, underlines more an interest in cooperating with Russia rather than other EU countries. This does not mean the school is not involved in projects or exchange programmes within the Union and in fact is also active in that sphere. But, of course, strategically and economically speaking this part of Finland has many interests in developing connections with its neighbor. In fact, the school partner in the national Russian network, which aims to add interest in Russian studies and culture and to develop on-the-job learning in Russia. Also the VET school from Trentino has started diverse exchanges programmes with other EU and extra-EU countries, but particular contacts have been developed with Austria and Germany due to linguistic closeness that characterized the Region. Peripheral schools, on the other hand, show a stronger connection with their local environment. The necessity to bring out their local peculiarities is evident in diverse ways. The Lappish institute has promoted projects focus on local

products and aims to produce skilled professionals to operate in the Northern Finland; while the Sicilian school also strongly emphasizes its local context in both its aims and projects. Since Sicily and Lapland represent a brand, their local peculiarities are a strength which has to be made visible being core elements of their tourism. This reflects the so called localized globalism (Santos, 2002) where global influences are visible at the local level. Indeed the Lappish and Sicilian schools use their local cultural and historical traditions for being attractive for touristic reasons.

The examination shows how belonging to a centre, semi-periphery and periphery partially affect the discourse at the school level. This emerges in Finland where the schools are strongly aligned with national policy, while the Italian schools are both connected to national and local contexts. Finland as a centre has less heterogeneity and consequently can support a common plan and it is not too difficult to school to get engaged with it. Italy has traditionally a more complex situation and a total homogeneity can be difficultly implemented. Indeed, local issues sometimes need more immediate interventions rather than reaching goals and aims set above.

## **Conclusion**

The analysis shows how the European discourse on VET has affected the two national discourses, but national differences have produced diverse effects. Although Finland and Italy have a positive attitude to the EU and VET, this positivity does not imply a neutral translation of the discourse at the national level. Indeed, since Finland is a centre in European VET and as such can both adjust itself to constant transformations and be an active actor in introducing changes (Frontini, 2009), its discourse is closed to the European one and is mainly based on the assumption that VET as to support economic growth. The same discourse is represented at the national and school level reflecting a strong homogeneity between national discourse on VET and VET schools. Although there are differences between the three schools, they are aligned with national policy and consequently they reproduce the same discourse. The definition of students as customer reflects a market-oriented and managerial approach where customers have to be satisfied, precise goals have to be reached and quality has to be assured. In the Nordic country aspects related to social inclusion are not a mere prerogative of VET, but they are a part of a more general educational discourse. Consequently VET has not seen as an instrument to include the so called socially excluded or at risk rather as an educational pathway oriented to create the Homo Europeus, the good citizen and worker, who is mobile, flexible and prepared to face continuous transformations.

The Italian case also shows an alignment with the European discourse, but with different outcomes. The semi-peripherality of the country, where central and peripheral conditions coexist, strongly affects the Italian discourse on VET. The necessity to reach European objects and the function of VET as vehicle of

economic growth are both recognized and stressed. On the other hand, other national issues influence the discourse in a more inclusive direction. For example, the reduction of number of drop-outs and early school leavers has been one of the first aims in line with European strategies. Introducing the right-duty to education and training and the possibility to acquire this right-duty through VET programmes at the regional level represent a fundamental transformation in this tendency. VET in Italy is still a system which is looking for its own identity and swings between an old vision of the system as a pure inclusive instrument and a new role which is more oriented to increase economic development and competitiveness. The label of VET as a “second class” school with low attractiveness, which reproduces social class’s differences and where low performance students, immigrants or students at risk are addressed, does not help the system to improve its status becoming a competitive educational pathway. Moreover, the Italian political situation characterized by many governmental changes did not favor a harmonious continuity in order to promote a rapid and efficient implementation of reforms. This situation has also been negatively affected by regional differences, which caused diverse speed of VET development within the country. The diversity in the national setting is also reproduced at the school level where it misses the heterogeneity which distinguishing the three Finnish schools. Notwithstanding diversifications, also connected to school autonomy, the three Italian schools reproduce the national discourse as well. The vocational function is replaced by a more social role, where fostering civic and ethical values in the respect of individual peculiarities represent more the educational missions of the schools.

All the six schools have demonstrated a positive predisposition to support cooperation within the MS and implement European objects such as the EQF or a competence-based curriculum, but while in the Finnish cases the promotion of cooperation and internationalization is a part of a national structured goal, in the Italian schools it is more a school’s initiative and opportunity rather than a strategic aspect defined at the national level. The examination shows that the categorization centre, semi-periphery and periphery has some impacts on school discourse and schools belonging to the same classification share common aspects. On the other hand, belonging to the same country has more impact on the discourse than being a centre or a semi-periphery. This shows how the national level still has a strong influence on the school stage and the European discourse is already shaped in national policy according to the context. Finland results more aligned with the European discourse and sees in the engagement in European cooperation a way to influence the process and get advantaged from it. Finland represents the concretization of the European Union’s dream, where MS actively and positively participate in the creation of a big Europe and where some core concepts find a remarkable position in national policy and obtain a concrete application at the school level. A red thread connects the discourse between Europe, Finland and the three schools, creating a homogeneous apparatus which links the global, the national and the local level. In doing so Finland has ceded a considerable autonomy as a nation-state with respect to VET by

borrowing practices in line with European philosophy but, on the other hand, it has been able to affect European policy.

If Finland represents the European dream, Italy represents the European reality. In fact, regional diversities, a complicate relation between the State and the Regions and different developments of regional VET systems, a low status vision of VET create a gap between goals and successful implementation and also opposite discourses where the ambitions emerging from the discourse represent issues and differences within the Union. Although Italy shares and historically believes in European intervention, its internal problems impede a complete engagement in the European discourse or simply favor a part of it. The three schools reflect more this tendency since sometimes the local context and social questions need more immediate answers than focusing on European aims. These are the reasons related to the Italian incapacity to shape a discourse completely oriented to promote competition and excellence and even the concept of social inclusion does not only have an economic connotation, but it also refers to a more general integration and participation in the society. This is clearer in the discourse at the school level where, for example, many projects are focused on improving the wellbeing of students. The Mediterranean country, due to its semi-peripherality, shows how the local context can have more effect on the discourse although a center even here can focus more on promoting competitiveness since the environment offers more possibility.

The results of this examination demonstrate how European discourse on VET has principally affected the national discourses while the discourse at the school level reflects more national representations. The MS has thus to mediate between European ambitions and national/local problems and if these last one are considerable, it is more difficult to focus on other goals. This aspect should be more considered at the European level since these disparities create a circle which is difficult to stop and can provoke even more diversities.

## References

- Ahola, S. & Mesikämnen, J. (2003). Finnish Higher Education Policy and the Ongoing Bologna Process. *High Education in Europe* (28)2, 217-227.
- Bacchi, C. L. (1999). *Women, Policy and Politics. The Construction of Policy Problems*. London: Sage.
- Bacchi, C. L. (2009). *Analysing Policy: What's the Problem Represented to Be?* French Forest, Australia: Pearson Education.
- Bourdieu, P. (1986). The form of capital. In J. Richardson (Eds.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Cedefop (2004). *Vocational Education and Training – Key to the Future. Lisbon-Copenhagen-Maastricht: Mobilising for 2010*. Luxemburg: Office for the Publication of the European Communities.

- Cedefop (2007). *Zooming in on 2010*. Reassessing Vocational Education and Training. Luxembourg: Office for the Publication of the European Communities.
- Cedefop (2009). *Modernising Vocational Education and Training. Fourth Report on Vocational Education and Training Research in Europe: Synthesis Report*. Luxemburg: Office for the Publication of the European Communities.
- Cedefop (2011). *The economic benefit of VET for individuals*. Luxembourg: Office for the Publication of the European Communities.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement, 95–120.
- Cort, P. (2011). *Taking the Copenhagen Process Apart. Critical Reading of European Vocational Education and Training Policy* (Doctoral dissertation). Retrieved from [http://pure.au.dk/portal/files/43939819/Taking\\_the\\_Copenhagen\\_Process\\_Apart\\_Pia\\_Cort.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/43939819/Taking_the_Copenhagen_Process_Apart_Pia_Cort.pdf)
- Council of the European Union (2004). “*Education and Training 2010*” *The Success of the Lisbon Strategies Hinges on Urgent Reforms*. Brussels. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/joint04\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/joint04_en.pdf).
- Craig, D. & Porter, D. (2006). *Development beyond neoliberalism? Governance, poverty reduction and political economy*. New York: Routledge.
- Dale, R. (2009). Contexts, Constraints and Resources in the Development of European Education Space and European Education Policy. In R. Dale & S. Robertson (Eds.), *Globalisation and Europeanisation in Education* (pp. 23–43). Oxford: Symposium Books.
- European Commission (2002). Copenhagen declaration: declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. Brussels.
- European Commission (2004). Maastricht communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training : A Review of the Copenhagen Declaration of 30 November 2002. Brussels.
- European Commission (2006). The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training. Brussels.
- European Commission (2008). *The Bordeaux Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*. Brussels.
- Finnish Tourist Board (2006). *Finland’s Tourism Strategy to 2020. Four Good Reasons to promote tourist industry development*. Retrieved from [http://www.mek.fi/w5/meken/index.nsf/\(images\)/Finlands\\_Tourism\\_Strategy\\_to\\_2020/\\$File/Finlands\\_Tourism\\_Strategy\\_to\\_2020.pdf](http://www.mek.fi/w5/meken/index.nsf/(images)/Finlands_Tourism_Strategy_to_2020/$File/Finlands_Tourism_Strategy_to_2020.pdf).
- FNBE (2008). *Quality Management Recommendation for Vocational Education and Training*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Frontini, S. (2009). Global Influences and National Peculiarities in Education and Training – The Finnish Case. In: H. Holmarsdottir & M. O’Dowd (Eds.), *Nordic voices: Teaching and Researching Comparative and Interna-*

- tional Education in the Nordic countries* (pp. 25-38). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hakkarainen, M. & Tuulentie, S. 2008. Tourism's role in rural development of Finnish Lapland: interpreting national and regional strategy documents. *Fennia* 186(1), 3–13.
- Heikkinen, A. (2001). The Transforming Periphery of Vocational Education: Reflections from the Case of Finland. *Journal of Education and Work*, (14) 2, 227-250.
- Heikkinen, A. (2006). Manufacturing the 'European' in Education and Training. In M. Kuhn & R.G. Sultana (Eds.), *Homo Sapiens Europæus?* (pp. 257-276). New York: Peter Lang.
- Jahnukainen, M. (2001). Experiencing Special Education: Former students of classes for the emotionally and behaviourally disturbed talk about their schooling. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6 (3) pp.150-166.
- Kivirauma, J., Rinne, R. & Seppänen, P. (2003c). Neo-liberal Education Policy Approaching the Finnish Shoreline?. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1), <http://www.jceps.com/>.
- Koenig-Archibugi, M. (2003). National and European Citizenship: The Italian case in historical perspective. *Citizenship studies*, 7(1), 85-109.
- Komulainen, K., 2006. Neoliberal educational policy. A case study of Finnish textbooks of entrepreneurial education. *Nordisk Pedagogik*, 26(3), 212—228.
- Malm, K. (1999). Finland. In: B. Wachter (Eds), *Internationalisation in European non-university higher education* (pp. 73-81). Bonn: Lemmens.
- Ministry of Education (1999), *Education and Research 1999-2004. Developmental Plan*. Helsinki: University Press.
- Mitchell, K. (2006). Neoliberal governmentality in the European Union: education, training, and technologies of citizenship. *Environment and planning D: Society and Space*, 24, 389-407.
- Moscato, R. (2001). Italian university professors in transition. *Higher Education*, 41, 103-129.
- Nilsson, A. (2010). Vocational Education and Training – an engine for economic growth and a vehicle for social inclusion? *International Journal of Training and Development*, 14(4), 251-272.
- Ollikainen, A. (1997). Finland. In T. Källemark & M. Van der Wende, (Eds.), *National policies for the Internationalization of Higher Education in Europe* (pp. 73-90). Stockholm: NAHE.
- Petrini, F. (2004). The Common Vocational Training Policy in the EEC from 1961 to 1972. *European Journal 'Vocational Training'*, 32 (2), 45-54.
- Polesel, J. (2010). Vocational education and training (VET) and young people: The pathway of the poor? *Education+Training*, 52(5), 415-426.
- Popkewitz, T.S. & Lindblad, S. (2000). Educational governance and social inclusion and exclusion: a conceptual review of equity and post-modern traditions. *Discourse*, 21(1), 1–44.
- Putnam, R. (1993). *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Touchstone.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. (2005). The historical formation of modern education and the junction of the 'educational lower class': Poor education as the denominator of social position and status in the nineteenth and twentieth centuries in Finland. *Paedagogica Historia*, 41(1&2), 61-77.
- Rotem, A., & Oster-Levinz, A., (2007) The school website as a virtual learning environment. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* (6). Retrieved from <http://www.tojet.net/articles/v6i3/6314.pdf>.
- Sahlberg, P. (2007). Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach, *Journal of Education Policy*, 2(22), 147-171.
- Santos, B. S. (2002). *The Processes of Globalization*. Retrieved from Eurozine website: <http://www.eurozine.com/articles/2002-08-22-santos-en.html>.
- Triandafyllidou, A. (1999). Nation and Immigration: A Study of Italian Press Discourse. Social Identity: *Journal for the Study of the Race, Nation and Culture*, 5(1), 65-88.
- Tubin, D. & Klein, S. (2007). Designing a School Website: Contents, Structure, and Responsiveness. *Planning and Changing*, 38(3&4), 191-207.
- Vuoristo, K. V. (2002). *Regional and structural patterns of tourism in Finland*. Fennia, 180 (1-2), 251-259.
- Walker, J. (2009). The inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: A focus on the OECD. *Journal of Education Policy*, 3(24), 335-351.



# Lärande som drivkraft för skolutveckling

Hans-Åke Scherp

I samband med decentraliseringen och övergången från regelstyrning till målstyrning i början av 1990-talet i Sverige, oroade man sig från statens sida för att skolutvecklingen skulle avstanna när man inte längre skulle styra med hjälp av omfattande regelsystem. Med hjälp av en centralistisk förändringsstrategi, där skolor och kommuner ålades att formulera mål, planer och genomföra utvärderingar, tänkte man sig kunna bygga in garantier för fortsatt utveckling av skolornas verksamhet trots decentralisering. Efter hand har det skett en tyngdpunktsförskjutning från målstyrning till resultatstyrning i kombination med kontroller och inspektioner som drivkraft för skolornas utveckling. Man valde att tillämpa den målrationella styrningsmodellen i kombination med marknadisering av skolsektorn där konkurrens om kunderna skulle utgöra drivkraften för skolornas utveckling.

Svårigheter att överföra kundperspektivet på skolans komplexa, värdebaserade verksamhet och forskarvärldens omfattande kritik av målstyrningssystemet har bidragit till sökande efter alternativ för skolutvecklingsarbete. En del menar att lösningen är att ytterligare öka kontrollen och inspektioner i kombination med att man utvecklar de befintliga mätsystemen så att dessa i större utsträckning förmår mäta skolans komplexa verklighet. Andra menar att kund- och/eller målstyrningen inte är tillräcklig utan behöver kompletteras med andra typer av styrning. Ytterligare andra menar att NPM som styrsystem helt bör överges till fördel för andra typer av styrning.

Alexandersson (1999) beskriver hur olika antaganden under slutet av 1990-talet lägger grunden för ett sätt att tänka om styrning, som bygger på en annan typ av rationalitet än den traditionella tekniska målrationaleten. Dewey, Schön och Habermas är viktiga när det gäller att lägga grunden för ett förändrat synsätt. Habermas (1995) beskriver i sin samhällsteori olika handlingsmönster i interaktionen mellan människor som kan belysa skolutvecklingsprocessen och även elevernas lärprocesser. Han talar om ett *kommunikativt* respektive *målrationellt* handlande. Ett kommunikativt handlande kännetecknas av en dialog där man försöker förstå varandras olika förståelser av ett fenomen och där resultatet inte är klart i förhand. Det handlar om gemensam kunskapsbildning där de som är berörda är medskapare av ömsesidiga överenskommelser om hur världen kan förstås. Var och en som varit inbegripen i det kommunikativa

handlandet går ur situationen med en delvis annorlunda förståelse än vad man hade när man inledde samtalet.

Det målrationella handlandet kännetecknas istället av att någon eller några, som vanligen har mer makt än övriga berörda, redan på förhand har definierat vilken förståelse som ska gälla och vad man ska uppnå. Övriga berörda blir snarare objekt eller verktyg än medskapande subjekt med vars hjälp dessa idéer ska förverkligas. Problemet blir att hitta framgångsrika implementeringsmetoder för att förankra det man avser att åstadkomma. Att lyckas innebär att man fått igenom sitt eget synsätt och får andra att göra det man själv ursprungligen tänkt sig. Habermas menar att den moderna samhällsformen i allt högre grad kommit att domineras av det målrationella handlandet på bekostnad av det kommunikativa handlandet.

Habermas hävdar att systemvärlden i allt högre grad har kommit att kolonisera livsvärlden. Enligt Habermas behöver livsvärlden och det kommunikativa handlandet förstärkas för att åstadkomma en gynnsam samhällsutveckling. Samma sak gäller skolutveckling. Denna väg handlar om att vidga det tillåtna reflektionsutrymmet för de lokala aktörerna, d v s för pedagoger och skolledare på de enskilda skolorna, att betona hela uppdraget framför avgränsade preciserade mål och kriterier, att lyfta fram värdeinnehållet framför mätbara data, att låta värderationaliteten tona fram på bekostnad av ändamålsrationaliteten (Weber, 1983), förstärkning av livsvärlden på bekostnad av systemvärlden (Habermas, 1984), nedtoning av det funktionalistiska perspektivet till förmån för human resource – och symbolperspektivet (Bolman & Deal, 1995).

### **Ett förståelsebaserat perspektiv**

Den lärande organisationen som styrform tar sin utgångspunkt i vad Sandberg & Targama (1998) har kallat ett förståelsebaserat, tolkande perspektiv till skillnad från det målrationella perspektivet. Grundläggande antaganden i det förståelsebaserade perspektivet är att människors kunskap om verkligheten är en social konstruktion och att människan handlar utifrån sina föreställningar om och sin förståelse av den verklighet hon lever i. Hon agerar alltid rationellt i den meningen att hon agerar på ett för henne själv meningsfullt sätt, sett utifrån sin egen föreställningsvärld.

Enligt Sandberg & Targama är människans föreställningar om, och förståelse av, den verklighet hon lever i baserad på:

- hennes egna erfarenheter och de funderingar och reflektioner som de givit upphov till, samt
- påverkan från andra människor, dels genom att man relativt okritiskt tar till sig föreställningar om verkligheten som betraktas som sanna av en respekterad social omgivning,

- dels genom att man jämför sina erfarenheter med andras och diskuterar hur de ska tolkas [...] (Sandberg & Targama, 1998, s. 31).

Tillämpat på skolans verksamhet innebär detta att lärare agerar utifrån den förståelse de har av skolans uppdrag och de föreställningar de har om hur man bäst förverkligar det. För att lärare ska förändra sitt sätt att agera och för att dessa förändringar ska bli varaktiga, krävs antingen en förändrad förståelse av uppdraget eller av de föreställningar man har om hur man förverkligar detta uppdrag. Den som vill bidra till förändring i skolan behöver därför skapa förutsättningar för reflektion och kritisk granskning av egna förgivet taganden som kan bidra till att man drar nya lärdomar som omsatta i praktisk handling leder till ökad kvalitet i elevernas läroprocesser (Scherp, 2003; Scherp & Scherp, 2007; Alexandersson, 1999; Korthagen, 2004).

Sammanfattningsvis kan man säga att denna form av styrning skiljer sig från kund- och målstyrningen genom att vara nerifrån-/inifrånstyrd snarare än uppifrån-/utifrånstyrd när det gäller att förverkliga det uppifrån formulerade uppdraget, utgöra ett stöd i utvecklingen av vardagsarbetet snarare än att kontrollera underliggande nivå, fokusera sambandet mellan process och resultat snarare än bara resultaten i sig samt genom att värdera verksamheten utifrån helheten snarare än delarna.

Även om forskarsamhället på ett övertygande sätt visar att resultatförbättringar främst sker på skolor där lärare och skolledare tillsammans ägnar sig åt att beforska sin egen pedagogiska vardagsverksamhet (Timperley, 2007; Hattie, 2009; Holtappel, 2009) återstår en avgörande fråga: Hur gör man för att förverkliga detta lärandeperspektiv på skolutveckling i en hektisk vardagsverksamhet?

### **Gemensam kunskapsbildning**

Det är viktigt att lärandet inte stannar vid ett individuellt lärande hos några få av organisationens medarbetare. Väsentligt är därför att skapa grupprocesser där individer tillsammans på ett systematiskt sätt tydliggör, verbaliserar och lyfter fram sina erfarenheter och lärdomar. Reflektion är en viktig fas i läroprocessen eftersom den medvetandegör den egna förståelsen och de underliggande antaganden och förgivet taganden som innefattas i denna. Det inre arbetet i lärgrupper, där lärare möts och samverkar, har i den lärande organisationen en central funktion för lärares lärande. Där finns organisatoriska förutsättningar för det gemensamma lärandet genom samarbete och dialog där olika lärares förståelse och erfarenheter kan mötas. Lärgruppernas arbete i en lärande organisation karaktäriseras därför av samtal om lärdomar om undervisning samt om barns och ungdomars och lärande där de dagliga erfarenheterna samt förståelsen av uppdraget utgör utgångspunkt. Att sätta lärdomarna i relation till mer vetenskapligt baserade lärdomar är ytterligare ett sätt att fördjupa den professionella läroprocessen. Det som står i fokus är ”lärande” snarare än ”görande”.

Scherp och Scherp (2007) fann i en enkätundersökning att lärares egna direkta erfarenheter av arbetet i klassrummet var den mest betydelsefulla påverkansfaktorn när det gäller utformningen av sin undervisning. Lärares bedömningar av olika faktors betydelse för deras undervisningsmönster redovisas i tabell 1.

Tabell 1. *Andel lärare som anser att olika faktorer har stor eller mycket stor betydelse för deras undervisningsmönster. N 2004=401*

<i>Påverkansfaktor</i>	<b>Procent</b>
Mina direkta erfarenheter i klassrummet	98
Att samtala med eleverna om hur de upplever undervisningen	88
Att samtala med mina kollegor	69
Mina erfarenheter utanför skolan	64
Att läsa ämnesinriktad facklitteratur	50
Att läsa pedagogisk facklitteratur	41
Kompetensutveckling anordnad av någon annan utanför skolan	33
Den interna fortbildningen	17
<b>Att samtala med skolläda</b>	<b>10</b>

Lärares egna erfarenheter verkar således ha större betydelse för lärarnas pedagogiska praxis än de forskningsresultat de tar del av. De egna slutsatserna och lärdomarna om vad som fungerar bra eller dåligt i undervisningen byggs således främst upp utifrån den egna vardagliga lärargärningen. Eftersom det egna erfarenhetslärandet visat sig ha en så avgörande betydelse även för lärares sätt att undervisa och möta barnen (Hultman och Hörberg, 1994; Dalin, 1993; Richardson, 1994; Scherp, 2001) blir det viktigt att öka det medvetna och planerade erfarenhetslärandet.

## Systematisk kunskapsbildning

Ett sätt att strukturera lärgruppers kunskapande arbete som visat sig vara till stöd är att arbeta utifrån följande faser i lärprocessen även om de i verkligheten inte alltid följer på varandra utifrån det linjära sätt som här beskrivs för att förenkla framställningen.

- Definiera och formulera lär- eller utvecklingsområdet samt undersökningsfrågorna.
- Samla in ett tillförlitligt underlag för den fortsatta lärprocessen. Det är ett arbete som oftast innebär att man intervjuar kollegor, elever, föräldrar och/eller andra som kan bidra till en fördjupad förståelse av området. Det kan även handla om såväl observationer som enkäter och analys av olika dokument på skolan.
- Söka efter mönster i underlaget.
- Dra lärdomar genom att försöka förstå varför mönstret ser ut som det gör.
- Undersöka giltigheten i lärdomarna genom att utprövning i vardagspraktiken.

Att gemensamt skapa kunskap innebär att man även tar del av och använder sig av redan befintlig kunskap men en avgörande skillnad är att man införlivar redan befintlig kunskap i det egna aktiva kunskapandet som utgör den huvudsakliga läroprocessen. Hur man utformar läroarbetet i dess olika faser får konsekvenser för kvaliteten i kunskapsbildningen och i vilken utsträckning lärdomarna kommer att tillämpas i vardagsarbetet.

### **Förutsättningar för hög kvalitet i kunskapsbildningen**

Utifrån tio års lärande i PBS-nätverket samt de lärdomar som byggts upp bland cirka 400 lärledare och skolledare i andra kommuner som arbetat med lärandebaserad skolutveckling framträder ett tydligt mönster i vad som är särskilt viktigt för att få en hög kvalitet i utvecklingsorganisationen. Att åstadkomma ett nyfiken forskande förhållningssätt i vardagen, ett tillitsfullt och tillåtande klimat där man upplever att det egna lärandet gynnar elevernas lärande och utveckling sågs som särskilt viktigt. För att uppnå detta lyfte man fram följande förutsättningar som särskilt viktiga:

#### *Lärledare*

En hög kvalitet i lärgruppers systematiska kunskapsbildning förutsätter att någon, en lärledare, tar ett särskilt ansvar för att leda gruppens läroprocess. Risker är annars stora att lärgruppernas arbete stannar vid erfarenhetsutbyte. För att klara sin komplexa arbetsuppgift så bra som möjligt behöver lärledare både ett formellt och informellt stöd i sitt arbete. Lärledarna är beroende av ett tydligt mandat från skolledningen som är väl känt bland övriga medarbetare på skolan. Man behöver få erfara och känna att det man gör är betydelsefullt för skolan och dess möjligheter att skapa så berikande lärmiljöer som möjligt för eleverna genom att ledningen efterfrågar och intresserar sig för hur arbetet fortskrider och vilka lärdomar man gör i lärgrupperna. Lärträffar med övriga lärledare på skolan tillsammans med skolledare och eventuella utvecklingsledare på skolorna är viktiga. Ibland behöver man även ha träffar med lärledare från flera skolor i kommunen för att tillsammans lära om att leda läroprocesser samt ta del av vilka lärdomar man kommer fram till i andra skolor än den egna.

#### *Kvaliteten i läroprocessen*

Kvaliteten i läroprocessen är beroende av såväl yttre organisatoriska förutsättningar som utformningen av läroprocessen i lärgruppen. Både lärledare och skolledare betonar betydelsen av att lärgrupperna måste få öronmärkt och fredad tid för lärträffar. Man ska sträva efter en regelbundenhet med lärgruppsmöten cirka 1g/månaden där man avsatt minimum 2 timmar till varje lärgruppsmöte. Om man ska arbeta med systematisk kunskapsbildning behöver man få ägna sig åt en och samma lärofråga under en längre tid (ungefär 1 år).

Lärområdet och lärfrågan ska upplevas som angelägen och vara sprungen ur pedagogernas vardag. Frågan behöver ligga på den pedagogiska arenan, ligga inom den egna påverkanssfären och syfta framåt. Frågorna får inte vara alltför omfattande och vida. Övergripande frågor kan behöva delas upp i ett antal mer avgränsade delfrågor för att lärprocessen ska vara hanterbar.

Lärprocessen ska vara strukturerad med fokus på sambandet mellan process och resultat. Lärprocessen ska dokumenteras kontinuerligt där varje ny träff inleds med att läsa upp dokumentationen från föregående träff så att man kommer framåt och får en kontinuitet i lärprocessen. Lärprocessen hålls även levande mellan träffarna genom åtaganden såsom att samla in underlag inför nästa lärgruppsmöte. Lärande samtal baserade på reflektion och eftertanke kräver tid och kan inte påskyndas hur mycket som helst. Det egna erfarenhetslärandet behöver ibland stimuleras och fördjupas genom input utifrån som utmanar och väcker nyfikenhet. De olika erfarenheterna och slutsatserna utgör istället underlag för att kunna svara på frågan: ”Vad kan förklara våra olika slutsatser och erfarenheter?”. För att kunna göra det behöver man övergå till att se olikhet och variation som underlag för kunskapsbildning istället för rätt – fel, så länge som variationen håller sig inom skolans gemensamt formulerade pedagogiska helhetsidé. Lärprocessen avslutas när man omsatt och provat sina formulerade lärdomar i vardagspraktiken.

Nya lärområden och lärprocesser behöver haka på tidigare lärområden och lärdomar, så att man får en progression i det man lär och sammanhang i det man gör.

### *Behovet av en vägledande pedagogisk helhetsidé*

När man arbetar med skolutveckling utifrån ett lärandeperspektiv behöver man ha en för skolan gemensamt utarbetad pedagogisk helhetsidé som grund för prioriteringar av lärområden, arbetsinsatser och vilka projekt man ska välja att engagera sig i. På det viset blir helhetsidén kontinuitetsskapande. Om den bärande idén inte finns så blir skolarenan ett öppet slagfält för olika intressenter och för insatser utifrån icke uttalade motstridiga helhetsidéer. Vardagen ockuperas av omedvetna och medvetna aktiviteter som splittrar, skapar stress och försvårar kraftsamling. Helhetsidén utgör en energigivande länk mellan den gemensamma förståelsen av uppdraget och vardagsverksamheten.

### *Lärandeperspektiv på skolutveckling på alla nivåer i kommunen*

Om lärandeperspektivet på skolutveckling är förankrat och präglar alla nivåer i kommunen blir kvalitetsförbättringarna större. Utvecklingsledare och skolledare har ett särskilt stort ansvar att bära lärandeperspektivet uppåt i hierarkin och peka på åtgärder som kan få negativa effekter på lärandet bland medarbetare och skolledare. Varje nivå i skolhierarkin behöver lära inom om hur man på sin egen nivå kan bidra till en så hög kvalitet i elevernas lärande och utveckling som möjligt, istället för att främst ägna sig åt att kontrollera underliggande nivå.

### *Upprätthållandet av lärandeperspektivet*

Genom att dokumentera och använda centrala begrepp upprätthåller man ett lärande förhållningssätt och en lärandekultur på skolorna så att den lärandeinriktade skolutvecklingsprocessen inte urvattnas. Om det saknas en övergripande organisatorisk motor i organisationen stannar processen av. Processen kan på sikt inte upprätthållas av enskilda eldsjälar. Det är betydelsefullt att en dag per år anordna en lärstämman i hela kommunen där alla medarbetare och skolledare delar med sig av de lärdomar man gjort i sina lärgrupper.

### *Skolledarskapet*

Som skolledare behöver man själv ha ett naturligt lärande förhållningssätt i vardagsarbetet och använda sig av lärande samtal. Skolledare ska vara aktiva och drivande i kombination med att vara nyfikna och lyhörda samt synliggöra och koppla lärdomar och pågående lärprocesser till vardagshandlingar på skolan. Det är viktigt att skolledaren kopplar nya lärdomar till tidigare lärdomar så att det blir en lärspiral.

Skolledaren ingår normalt inte i pedagogernas lärgrupper men bör vara med när man på skolan väljer lärområden och lärfrågor samt vid analysen av resultaten där skolledaren kan bidra med andra perspektiv.

### **Gemensamt lärande istället för inspektioner**

För att få resultat som blir bättre över flera år behöver skolor satsa på mer djupverkande förändringar. Bestående och mer djupgående förändringar gynnas av att den politiska styrningen tar sikte på att skapa och stödja lärande nätverk mellan skolor, så att en *lärandekultur* ersätter *görandekulturen* på skolorna. Lärdomar som man själv varit medskapande till omsätts i högre grad i handling än kunskaper som man tillägnat sig genom att lyssna till andras slutsatser. Skolutveckling är ett resultat av gemensam systematisk kunskapsbildning där var och en bidrar med sina viktigaste slutsatser och lärdomar om hur man kan skapa så berikande lär- och utvecklingsmiljöer som möjligt för barnen varefter man söker mönster i dessa olika bidrag som grund för gemensam ny kunskapsbildning. Timperley et al (2007) genomförde en omfattande metastudie av 97 forskningsprojekt för att förstå hur man behöver organisera stödet till lärare för att uppnå bättre resultat i skolan. Man finner att insatser som präglas av tips och lösningar sällan leder till några varaktiga förbättringar av elevresultat. Det var viktigt att man förstod de bakomliggande teorierna bakom praktiken för att förändringarna skulle bli bestående. Extern expertkunskap är otillräcklig. Lärare behöver ha möjligheter att delta i ett lärande tillsammans med andra lärare. Lärprocesserna behöver pågå mellan sex månader och två år där man träffas en till två gånger i månaden för att lära om en och samma fråga. Det rådande sättet att samtala om och förstå undervisning samt elevers lärande behöver utmanas. Det var framför allt två slags föreställningar som behövde

utmanas och förändras: Att fokusera på lärprocessen istället för att förklara dåliga resultat med brister hos eleverna samt att flytta fokus från faktainläring till mer undersökande arbetssätt och fördjupad förståelse.

Holtappel (2009) fann i en studie av 278 skolor att metodkurser för lärare var otillräckligt för att åstadkomma viktiga förbättringar i undervisningskvaliteten. På skolor där lärare i lärgrupper lär om sambandet mellan olika arbetssätt och elevers lärande får man betydligt bättre resultat än på skolor där lärare deltar fortbildningskurser. Man konstaterade att lärande i lärgrupper även i högre grad stärkte lärares självtillit och intresse för utvecklingsarbete.

Den senaste i raden av stora studier är Hatties (2009) syntes av 50 000 studier där han ägnat sig åt att undersöka vilka arbetssätt som bidrar till bättre elevresultat. Hatties huvudkonklusion är att de största resultatförbättringarna i elevernas lärande uppträder på skolor där lärarna “ become learners of their own teaching, and when students become their own teachers.” (p. 22)

I programmet för den internationella skolchefs- och skolutvecklingskonferensen ”Stockholm Summit” 2012 sammanfattar Timperley sin senaste forskning på följande sätt:

”Evidence of the power of this approach (learning communities) has been gathered through a research project spanning 7 years. The effect size gains for students' literacy achievement in more than 300 schools across three cohorts of 100 schools equated to a rate of progress 1.85 times greater than usual for students in schools with a reading focus, and 3.2 times the usual rate for those in schools with a writing focus.”

Timperley hävdar att pedagogisk kompetens i vardagen inte byggs upp genom att medarbetarna deltar i kurser, konferenser eller seminarier. Den kollektiva kompetensen på en skola byggs upp i och genom medarbetarnas interaktion i vardagen. Det betyder att skolledare behöver leda skolutvecklingsarbetet genom att skapa goda förutsättningar för lärarnas lärande i vardagen.

När lärare beskriver sin förståelse av skolutveckling handlar det om att hitta lösningar på de problem man möter i sin vardagsverksamhet och mindre om att transformera uppifrån preciserade mål till handlingsplaner som sedan utvärderas (Scherp, 2003; Scherp & Scherp, 2007; Timperley m.fl., 2007). Med problem avses en fråga som man inte har något svar på, något som gör att man blir förbryllad. Skolutveckling behöver i enlighet med detta ta sin utgångspunkt i vardagens problem och dilemman som elever, lärare och skolledare ställs inför. Genom att fördjupa sin förståelse av problemens natur kan lärare och skolledare finna mer ändamålsenliga sätt att hantera problemen. Skolutveckling är ett resultat av gemensam systematisk kunskapsbildning på skolan där lärandet inriktas mot att förstå sambandet mellan vad man *gör* och vad man *uppnår* med det man gör.



## Variation som hinder eller förutsättning för skolutveckling

Hur man ser på och hanterar olikheter i medarbetarnas sätt att arbeta och i deras uppfattningar om hur man på bästa sätt bidrar till elevers lärande är avgörande för kvaliteten i den pedagogiska verksamheten. Om man ser på förändring utifrån ett målrationalt implementeringsperspektiv, där någon på förhand anser sig kommit fram till ”best practice” som man ska övertyga andra om, är olikheter ett problem och hinder. Om man har ett lärandeperspektiv, så blir *variation i uppfattningar och göranden istället en förutsättning för utveckling*. Lärande bygger på variation som underlag för lärprocessen. Scherp & Scherp (2007) fann att det inte är någon idé att bråka med lärare för vad de gör eller inte gör. De gör det de gör i alla fall, så länge de har den förståelse de har av uppdraget och så länge de har de lärdomar de har om hur man på bästa sätt förverkligar detta uppdrag. Sannolikt blir kvaliteten i verksamheten bättre om alla arbetar utifrån vad man tror är bäst jämfört med om man inte gjorde det. Ett problem är att man har så olika uppfattningar om vad som är bäst trots att man möter samma barn under dagarna. Hur man ser på och hanterar variation blir avgörande för den systematiska kunskapsbildningen.

### Att hantera variation

Det går att urskilja åtminstone följande synsätt och sätt att hantera variation som får betydelse för lärande och utveckling på individ- och skolnivå:

- Låt tusen blommor blomma
- Variation ett hot mot harmonin
- Variation som hinder för förverkligande av uppdraget
- Variation för att förstå sig själv
- Variation som utmaning av det egna tänkandet eller görandet
- Variation som grund för lärande och förverkligande av uppdraget

#### *Låt tusen blommor blomma*

Variation ses som ett värde i sig oavsett vari variationen består. Ett problem med detta synsätt är att olika göranden kan vara oförenliga och utgöra hinder för varandra om de tillämpas på samma skola. Att låta tusen blommor blomma uttrycker en uppfattning att det inte finns en kunskapsbildning om hur olika arbetssätt inverkar på resultaten, att man kan göra hur som helst bara man själv är övertygad om att det är bra.

#### *Variation som hot mot harmonin*

Utifrån detta synsätt utgör variation ett hot mot harmonin. Att tycka och göra lika blir ett ideal att sträva mot. En fara med detta perspektiv är att man hamnar i ett begränsande och stagnerande harmoniträsk. Det leder till att medarbetarna inte vågar ge uttryck för avvikande uppfattningar.

En av orsakerna till att man inte vågar ge uttryck för olika uppfattningar är att man betraktar olika sätt att tänka och agera utifrån ett rätt-fel eller bäst – sämst-tänkande som ska reglera görandet istället för ett rikt underlag för lärande. Rätt-fel-tänkandet leder till konkurrens och vinnare respektive förlorare som utgör ett hinder för lärande eftersom ingen vill vara eller bli en förlorare.

#### *Variation som hinder för förverkligande av uppdraget*

Detta synsätt liknar synen på variation som ett hot mot harmonin men hotet handlar istället om möjligheten att förverkliga uppdraget. Detta leder till att man som skolledare går in och reducerar variationen med hjälp av beslut och planer som anger vilket tänkande och görande som ska prägla verksamheten som sedan följs upp för att se till att man håller sig till det man beslutat.

#### *Variation för att förstå sig själv*

Variation bidrar till att man förstår sin egen förståelse och sitt eget görande genom att man får en referensram som synliggör skillnader och likheter mellan hur man själv och andra tänker, känner och gör. Det egna agerandet och tänkandet träder fram i ljuset av andra perspektiv. Att bli klar över hur man själv känner, tänker och gör är ett första steg i en eventuell förändringsprocess.

#### *Variation som utmaning av det egna tänkandet eller görandet*

Förutom att variationen hjälper till att förstå sig själv kan den även bidra till förändring av den egna förståelsen och görandet genom att den utmanar de föreställningar man har. Variationen kan tydliggöra att de egna föreställningarna är otillräckliga för att förklara eller hantera ett fenomen och leda fram till en dissonans som utgör drivkraften för en förändringsprocess.

#### *Variation som grund för lärande och förverkligande av uppdraget*

Variation kan även ses som en viktig förutsättning för gemensam systematisk kunskapsbildning. Om man ser förändring av görande som en konsekvens av att man kommit fram till nya lärdomar och slutsatser om hur man på bästa sätt kan förverkliga uppdraget blir variationen en förutsättning för förverkligandet av uppdraget. Utifrån denna förståelse av utvecklingsprocesser handlar det inte om att som ledare gå in och vara tydlig med vad som ska gälla utan det handlar om att utifrån variationen leda ett gemensamt lärande för att gemensamt komma fram till nya lärdomar som vägledande för görandet, att bli tydliga tillsammans.

### **Variation som underlag för kunskapsbildning**

Ett lärandeperspektiv på styrning och skolutveckling bygger på de tre senare grundperspektiven på variation. Men all variation är inte lika viktig för kunskapsbildningen. Erfarenheterna och lärdomarna behöver givetvis vara relevanta för den fråga man lär om. Utöver relevansen för den fråga man lär om

begränsas även den berikande variationen av skolans pedagogiska helhetsidé. Om betydelsen av att eleverna är medskapande i läroprocessen utgör en väsentlig del i skolans pedagogiska helhetsidé blir erfarenheter och lärdomar som bygger på dess motsats inte användbara oavsett vad man lär om eftersom helhetsidén ska genomsyra all verksamhet. En deltagare kan säga: ”Min 20-åriga lärarerfarenhet visar tydligt att om man ska få eleverna att bete sig som vi vill så gäller det att sätta hårt mot hårt och trycka till dem.” I ett sådant fall kan man hylla variationen i uppfattningar genom att säga: ”Intressant, kan du utveckla det vidare? Det är ett viktigt bidrag till variationen som grund för vårt lärande.” Ett annat sätt vore att säga: ”Det håller jag inte med om. Så kan man inte resonera eller göra.” Det sistnämnda leder ofta till kamper om rätt – fel, vilket inte hör hemma i det lärande samtalet. Eftersom helhetsidén utgör avgränsningen av den lärandeberikande variationen hänvisar lärledaren till den genom att t ex säga: ”Jag har så svårt att se att det du säger bidrar till elevernas medskapande som är en del av grundstommen i vår skolas pedagogiska helhetsidé. Kan du hjälpa mig att se hur det går ihop?”. Variation som inte ryms inom skolans gällande helhetsidé tas sedan inte upp som en del av den variation som man använder sig av i det fortsatta lärandet. Variation utanför en skolas gällande helhetsidé kan däremot bli en del av den berikande variationen om och när man ska revidera skolans helhetsidé.

## Referenser

- Alexandersson, M. (Red). (1999). *Styrning på villovägar- perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bolman, L. G. & Deal, T. (1995). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Dalin, P. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande: texter, språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Vol 1*. Boston MA: Beacon Press
- Holtappels, H., G. (2009). *Teacher trainings on methods and teaching development in teams– Impacts of organisational learning and professional teamwork in schools*. Paper presented at European Conference on Educational Research ECER Vienna, September 28-30, 2009
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hultman, G., & Hörberg, C. (1994). *Kunskapsutnyttjande: Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan*. Stockholm: Liber.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20(1), 77-97.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher* 23(5), 5-10.

- Sandberg, J. & Targama, A.(1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H-Å. (2001). *Problembaserad skolutveckling och den lärandeorienterade organisationen*. Karlstad: Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap
- Scherp, H-Å. (2003). Lärares och skolledares förståelse av skolutvecklingsprocessen. *Karlstad University Studies* 2003:27
- Scherp, H-Å., & Scherp, G-B. (2007). *Lärande och skolutveckling. Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad: Karlstad University Studies 2007:4.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development*. Ministry of Education, University of Auckland.
- Weber, M. (1983). *Ekonomi och samhälle, Del 1*. Lund: Argos.

# **Samarbete och lärande i nätverk mellan lärarutbildning och skola**

Gunilla Karlberg-Granlund, Eira Korpinen & Elina Törmä

Inom forskning om professionell utveckling finns idag två perspektiv, å ena sidan en inriktning på skoleffektivitet och å andra sidan en inriktning på skolutveckling (Scherp, 2012). Inom det förra ligger betoningen på mätbara resultat, och inom det senare är utgångspunkten praktikernas egna behov och deras gemensamma utvecklingsarbete i s.k. lärande gemenskaper, "learning communities" (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Finland skulle kunna betraktas som ett framgångsland inom utbildning, där insatser för att främja fortsatt utveckling primärt behöver inriktas på att stöda de anställdas kreativitet och samarbete i kollegiala grupper, genom att ge lärare tid, resurser och flexibilitet att reflektera kring och utforska hur de bättre kan stöda elevernas lärande. I länder med större brister inom utbildningen behövs däremot mer styrning för att man ska uppnå framsteg (jfr. Mourshed, Chijioke & Barber, 2010).

Hur kan man då stöda lärare i deras uppdrag att vara forskande praktiker? Och hur kan lärarstuderande förberedas för sitt kommande arbete genom samarbete med lärare och skolor på fältet? I detta kapitel är fokus på hur nätverkssamarbete mellan lärarutbildning och skola kan utvecklas för att stöda systematiskt utvecklingsarbete och lokalt förankrad forskning. Kapitlet bygger på erfarenheter från nätverket Forskande lärare (Tutkiva opettaja-verkosto, Teacher Researcher Network) som utvecklats i två decennier vid Jyväskylän universitet under ledning av professor Eira Korpinen. Erfarenheterna kopplas till en referensram om lärande nätverk och nätverkssamarbete, samtidigt som de öppnar upp för en bredare diskussion om framtidens lärarutbildning.

## **Lärande nätverk som utvecklingsstrategi**

Samarbete och lärande i nätverk betraktas idag som en metod för att främja både förnyelse inom utbildningen, de anställdas professionella utveckling och elevernas inlärningsresultat (Veugelers & O'Hair, 2005). Enligt Scherp (2010, webbsida) kan ett s.k. lärande nätverk beskrivas som "ett antal självständiga individer, grupper eller organisationer som hjälps åt att uppnå något som de inte kan eller har svårare att uppnå var för sig". Praxisorienterat kollegialt utvecklingsarbete har visat sig ha positiv inverkan på elevernas resultat, trots att mätbarhet inte är det primära syftet i denna typ av verksamhet. Det centrala är däremot att skapa gemenskap och gynna lärande som består över tid, till skillnad från snuttifierade

kompetensutvecklande insatser i form av enskilda fortbildningsdagar, som riskerar att inte ge långsiktiga resultat (Stoll, m.fl., 2006).

Lärares nätverksbildning är en strategi med vars hjälp man kan svara mot informationssamhällets utmaningar, där det är centralt att öka kunskapskapitalet hos alla medborgare och främja fortsatt lärande och utveckling (Tripp, 2004). Lärande i nätverk bygger på en grundsyn att lärande är situerat och kontextberoende, samtidigt som lärande också är socialt och kunskapen byggs genom interaktion (McCormick, Fox, Carmichael & Procter 2010, 42). Nätverksbildning ger möjligheter att lära sig tillsammans, att dela med sig och att stödja varandra i problemlösning och beslutsfattande (Tripp, 2004). Nätverksbildning innebär en modell för en lärande organisation, där hierarkiska strukturer rivs ner för att alla medlemmars kreativa potential, nya tankar och innovationer ska kunna komma hela organisationens gemensamma kunskapskapital till godo. Förändring mot en lärande organisation sker nerifrån och upp, kollegialt, lokalt och stegvis. Förändringen är kontinuerlig och den ansluter sig till vardagsverksamheten på ett naturligt sätt. I utvärdering av verksamheten har självutvärdering en central roll. Att öka lärarnas kunskapskapital är möjligt i en administrationskultur som följer principerna för en lärande organisation. Den bör erbjuda möjligheter till samarbete mellan lärarna, till kollegialitet, till lärande tillsammans och till att dela erfarenheter (Tripp, 2004).

Nätverk är beroende av sin kontext. Utbildningspolitiska linjedragningar påverkar hur nätverk utvecklas. En decentraliserad utbildningspolitik som ger utrymme för enskilda skolor att profilera sig gynnar nätverkande mera än perioder av stark top-down styrning som i stället kan medföra att nätverken blir mer defensiva. Nätverk har dock en flexibel struktur som har möjligheter att balansera bottom-up och top-down strategier, konstaterar Veugelers och Zijlstra (2005, 44, 46). Långsiktigt hållbara nätverk behöver enligt dem bygga på tillhörighet, delat ägarskap och kontinuitet. Nätverk behöver också resultera i konkreta produkter och stöda deltagarnas vardagliga arbete. Det finns dock en risk att nätverk lockar med de personer som redan sedan tidigare är starka, därför behövs också andra kompletterande former som stöder professionell utveckling och skolutveckling. Ett nätverk behöver också balansera teori och praktik, nätverkssamarbetet och världen utanför, samt idealism och realitet. Ett nätverk behöver anpassa sig till nya utmaningar och ska inte bli en organisation som finns till för sin egen skull. (Veugelers & Zijlstra, 2005.)

Nätverksbildning kan vara spontan, men den kan också stödjas på många olika sätt av administrativa beslutsfattare. Ett exempel på detta är Singapore, där det sattes upp en utbildningsvision på 1990-talet som hette ”Thinking Schools, Learning Nation”. Denna vision täckte hela lärmiljön: skolor, lärare, föräldrar, anställda, arbetsgivare, samhälleliga organisationer och regering inräknade, och omfattade flera olika former av aktiviteter (Tripp, 2004, 191–214). Lärarna är nyckelpersoner i denna vision och därför har organisering av lärarnas nätverk, dess program och verksamhetsformer som Learning circles, Teacher-led workshops, The TN conferences, Well-being programme, TN website och Publica-

tions, fått uppmärksamhet. Många av verksamheterna är sådana som redan under två årtionden också har använts inom det finländska nätverket Forskande lärare (Tutkiva opettaja, se följande avsnitt).

### **Forskande lärare – nätverkssamarbete mellan lärarutbildning och skola**

Läraren som en forskande praktiker är en rörelse som vuxit fram i England, Australien och Storbritannien. Rörelsen betonar professionell utveckling genom reflektion och lärares medinflytande (empowerment). Man ser forskning som ett verktyg för lärare att utveckla sitt arbete och kritiskt reflektera över sin egen utveckling (Niemi, 1993, 52–53). John Elliot, en engelsk representant för rörelsen, anser att forskning och lärares kompetens oskiljaktigt hör ihop (Elliot, 1991).

Rörelsen började i England i slutet av 1960-talet och kom till Finland som en synlig strömning i början av 1990-talet (Korpinen, 2003, 34). Att lärare aktivt kunde delta i forskning berodde på en förändring i forskningsparadigmet, där kvalitativ forskning blev accepterad vid sidan av kvantitativ forskning (Kincheloe, 1991).

Inom den internationella rörelsen forskande lärare betraktas aktionsforskning ofta som ett verktyg för lärarens professionella utveckling. Till exempel Stenhouse (1975), Elliot (1991), Carr och Kemmis (1986), Hopkins (2002) och Kincheloe (1991) är de centrala namnen när det är frågan om forskande lärarskap och aktionsforskning.

Även om den internationella rörelsen kom till Finland först i början av 1990-talet, kan man säga att rörelsen blev en del av den finländska lärarutbildningens utveckling redan i mitten av 1970-talet (se Malinen 1974; Husso, Korpinen & Asunta 2006, 105). Grunden till idén om en forskande lärare ligger alltså i lärarutbildningen (Viljanen, 1992).

### **Lärarutbildningen och det finländska nätverkets begynnelse**

Forskande lärarskap har konkretiserats i de finländska lärarutbildningarna på olika sätt. Inom de fördjupade studierna i pedagogik vid Institutionen för lärarutbildning vid Jyväskyläs universitet har det i två decennier funnits en valbar studieperiod som heter ”Den forskande läraren”. Dess mål har varit att studerande bekantar sig med grunderna, metoderna och approachen för den internationella rörelsen om forskande lärarskap, samt deltar i en forskande lärares arbete, till exempel i att genomföra och rapportera något läroplansprojekt. Till studierna har man även kunnat anknyta studiepraktik eller någon annan övningsperiod samt avhandlingsstudier, så att studierna integreras i en helhet med målet att förenhetliga studierna i pedagogik och samtidigt öka utmaningarna och meningsfullheten.

”Målet för lärarutbildningen är en forskande lärare som behärskar de analysmetoder som behövs för olika situationer, kan tolka dem och kan vidta åtgärder som krävs för att få till stånd en ändring. Lärarutbildningen består av olika vetenskapsgrenar som förenar för läraryrket ändamålsenliga kunskaper. Inom lärarutbildning strävar man efter att forska i olika aspekter av lärararbetet. I försöksverksamhet och undersökningar fäster man speciell uppmärksamhet vid teoretiska grunder, forskningsresultat och deras tillämpbarhet. Lärarstuderanden kan tillsammans med en mer erfaren lärare bedriva aktionsforskning om olika aspekter av lärararbetet. I dessa forskningsprojekt kan också andra lärare och forskarstuderande delta.” (Kohti opettajuutta 1993, utvecklingsplan för lärarutbildningen vid Jyväskylän universitet)

Parallellt med studiemöjligheterna inom lärarutbildningen grundades nätverket Forskande lärare (Tutkiva opettaja-verkosto, Teacher Researcher Network). Över 100 lärare svarade inom en kort tid på en inbjudan i lärartidningen (Opettaja-lehti, se Korpinen, 1994). Samarbetet mellan lärarutbildningen och nätverket anknöts till systematiskt forsknings- och utvecklingsarbete. Nätverket har framför allt varit funktionellt. Det kan i sin helhet också uppfattas som aktionsforskning, som har drag av kritiskt paradigm (Kemmis, 1995). Utvecklingsarbetet inleddes med att lärarna samtidigt som de anmälde sig till nätverket fick besvara en enkät där de uttryckte sina önskemål om olika samarbets- och verksamhetsformer.

### **Nätverkets uppbyggnad, målsättning och verksamhet**

Med utgångspunkt i en första behovsanalys inleddes nätverkssamarbetet med s.k. forskande lärare-dagar (tutkiva opettaja-päivät), där man fick en helhetsbild av det utvecklingsarbete som lärarna var intresserade av. Deltagarna presenterade sina projekt i temagrupper. Också lärarstuderande och lärarutbildare kunde delta i dagarna. Redan i samband med anmälningen till dagarna angav nästan alla lärare att de också var villiga att ta emot lärarstuderande till sina skolor för praktik eller för avhandlingsstudier.

Den första kartläggningen av lärarnas intressen och behov visade att de forskande lärarnas projekt täckte ett brett spektrum inom undervisning och fostran. Över 30 grupper kunde tydligt urskiljas bland utvecklingsprojekten. Efter den första kartläggningen framkom också att många lärare upplevde sig ensamma i sin egen skola och därför var intresserade av att komma med i nätverket. I målsättningarna för nätverket tog man som utgångspunkt samarbetet mellan lärare, och det centrala blev att utveckla lärarutbildningen. Målen för nätverket Forskande lärare<sup>1</sup> är att:

---

<sup>1</sup> I detta sammanhang presenteras verksamheten för Forskande lärare-nätverket i allmänna drag och i ljuset av endast ett par exempel. En mer detaljerad presentation som grundar sig på publikationer och arkivdokument finns i publikationen ”Teacher as Researcher – Pictures and Perspectives of Teacher Professionalism” (Husso & Vallandingham 2004; Husso, Korpinen & Asunta 2006, 103–121) och på webbplatsen Forskande lärare, Tutkiva opettaja (se även Korpinen, 1996a; 1996 b; 2000).



1. Utveckla lärarutbildningen så att den motsvarar de utmaningar som skolväsendet och samhället ställer på skolan: en kontinuerlig utveckling av undervisning och läroplansarbete.
2. Skapa fungerande samarbete mellan forskande lärare på olika håll i landet och mellan olika skolformer.
3. Erbjud lärostuderande möjligheter att arbeta i olika verksamhetsmiljöer i skolor som har forskande lärare genom praktikperioder och avhandlingsstudier.
4. Erbjud en naturlig kvalitetssäkring för den akademiska lärarutbildningen.
5. Erbjud ett samtalsforum för forskande lärare, lärostuderande och lärarutbildare (forskande lärare-dagar och Teacher Researcher Summer School) samt en publiceringskanal (Journal of Teacher Researcher/Tidskriften Tutktiva opettaja).
6. Öka respekten för läraryrket i samhället.
7. Förbättra lärarnas påverkningssmöjligheter i att utveckla sitt eget arbete.
8. Stödja de forskande lärarnas projekt och utveckla rörelsen Forskande lärare så att den blir en betydande pedagogisk inriktning i Finland.
9. Erbjud forskande lärare en möjlighet till vetenskapliga forskarstudier vid universitet (se <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/tutkivaopettaja>).

Största delen av lärarnas projekt har berört läroplansarbete. Andra tyngdpunktsområden har varit språkundervisning, naturvetenskap, matematik och datateknik, utvärdering, helhetsundervisning, förskoleundervisning, specialundervisning, konstfostran, drama, samarbete mellan hem och skola, samt lärararbete. I nätverket integrerades undervisning inom lärarutbildning, försöksverksamhet och utvecklingsprojekt, forskning, publiceringsverksamhet, kompletterande utbildning för lärare och vetenskapliga forskarstudier för lärare. Cirka en tredjedel av dem som anmälde sig till nätverket bedrev eller hade bedrivit vetenskapliga forskarstudier med licentiat- eller doktorsexamen som mål. Också för tillfället är flera avhandlingar på gång. Lärarna som anslöt sig till nätverket hade också omfattande internationella kontakter, vilka har kunnat utnyttjas på olika sätt i nätverkets verksamhet. Flera lärare deltog exempelvis i olika EU-projekt.

Tyngdpunkten i verksamheten har varierat inom de olika projekten. Ibland har verksamheten startat med produktion av läromedel (t.ex. inom naturvetenskaper), och ibland har ett projekt börjat med utbildning för lärostuderande, lärare och lärarutbildare (Matematiikkaa unkarilaisittain 2000, Korpinen, 2005), och stegvis fortsatt mot forskning (Tikkanen, 2008). Något projekt har startat med publiceringsverksamhet som svarat mot ett akut informationsbehov (Kyläkoulut, 1996). Därefter har det startats en serie mer långsiktiga utvecklingsundersökningar (Ilon pedagogiikka 2006–2010). Till verksamheten har också hört konsultation, för vilket behovet fortsättningsvis är stort. Lärare i byskolor som hade anslutit sig till nätverket bad om hjälp, då landsbygdens små skolor var den första måltavlan för de statliga och kommunala sparåtgärderna i sam-

band med den ekonomiska depressionen och nedskärningarna i välfärds-tjänsterna. Samarbetet resulterade bl.a. i temanummer i tidskriften *Teacher Research* (Kyläkoulu. Nyt!, 1996) och pro gradu-avhandlingar som även publicerades i nätverkets publikationsserie.

### **Lärarstuderandes samarbete med forskande lärare i forskande studier**

*"Själv har jag under mina studier upplevt nätverket 'Forskande lärare' mycket nära mig själv. Jag har fått möta forskande lärare i de mest överraskande situationer, jag har bekantat mig med undersökningar av och om dem... Under mina studier inspirerades jag, stimulerad av atmosfären av forskande lärarskap som omgav oss, att forska djupare i mina egna studier och min yrkesverksamhet, min utveckling mot att bli en lärare i en byskola". (Klassläraren Susanne Iso-Tryckäri, 2000, 13).*

Att under studietiden få samarbeta med en yrkesverksam forskande lärare på fältet kan enligt lärarstuderandes erfarenhet betyda mycket för utvecklingen av en professionell identitet och mötet med yrkesområdets realiteter. Studerande lär sig samarbeta med en forskande lärare, med varandra, med eleverna och med deras föräldrar.

Inom nätverket har en avhandlingsstudiehelhet som handlade om samarbete mellan hem och skola förverkligats som aktionsforskning. Samarbetet mellan läraren och den studerande pågick 3–4 år. Det inleddes med en liten övningsperiod i en skola med en forskande lärare. Därefter gjorde de studerande först ett proseminarium (jfr kandidatavhandling) och senare avhandlingsstudier (avhandling pro gradu). För lärarstuderandena betydde det ett långsiktigt, aktivt deltagande i undervisningen och i det fostrande arbetet i en skola tillsammans med en lärare. I slutskedet av studierna kom de med i ett så kallat förortsprojekt som hade startats inom skolområdet. När det gäller dessa studerande är det skäl att tala om forskande studier och om att växa mot ett professionellt lärarskap som innehåller utmaningar från de mest krävande områdena i lärararbetet. Det krävde av studerandena kreativitet och förmåga att lösa problem samt mod och aktivitet att möta olika typer av familjer. Studerandena besökte bl.a. alla elevers hem och intervjuade föräldrarna. Målet för deras samarbetsprojekt var att få med föräldrarnas dolda resurser i skolans fostrande arbete. De lyckades få med bland annat fäder och arbetslösa föräldrar. Till sitt paradigm var pro gradu-avhandlingen tolknings-kritisk. Studerandena fick möta den samhällseliga verkligheten med en forskande lärares stöd.

### **Erfarenheterna från nätverket i ett bredare perspektiv**

Studerande som deltagit i nätverket *Forskande lärare* och som publicerat sina examensarbeten i publikationsserien har sedan gått ut i arbetslivet på olika håll i landet. Att ha kontakt med dem betyder en ny möjlighet att fördjupa kunskapen

om forskande lärarskap. Bland de utexaminerade finns lärare som är intresserade av vetenskapliga postgraduala studier. Lärarutbildningen och pedagogiken behöver dem och deras kulturella kunskaper och praxisteori för att kunna bygga allt bättre teoretiska kunskaper som grund för lärarskapet (Lauriala, 2004, 20-39).

En central ledarskapsfråga är vilket stöd lärare behöver i sitt uppdrag att vara forskande praktiker, och hur kollegialt samarbete i lärande gemenskaper och nätverk kan främjas. Enligt en forskningsöversikt av Stoll m.fl. (2006) är det viktigt att skapa en kultur av lärande. Samarbete som integrerar olika former av expertis och olika nivåer är också eftersträfvansvärt. För långsiktigt nätverks-samarbete krävs tid och rum, men också förtroende och ömsesidig respekt, samt kunskap om hur de olika medverkande institutionerna fungerar (Stoll, 2006).

Att skapa informella och formella nätverk mellan lärare och mellan lärarutbildningen och fältet, så att både lärarstuderande, lärarutbildare och yrkesverksamma lärare stöds i sin professionella utveckling, är en utmaning som behöver beakta både frivillighet och planlagd aktivitet. Hargreaves (1998) gör en distinktion mellan spontant respektive påtvingat samarbete mellan lärare. En s.k. samarbetskultur kännetecknas av spontanitet, frivillighet och utvecklingsorientering. Samarbetet är förankrat i vardagsverkligheten. Påtvingad kollegialitet däremot kännetecknas av administrativ reglering, obligatoriskt deltagande och ett implementeringstänkande. I nätverket Forskande lärare leddes arbetet från lärarutbildningen, samtidigt som det utvecklades i en flexibel lyhördhet för behoven på fältet. Ett nätverk behöver enligt Veugelers och Zijlstra (2005) vara anpassningsbart, vilket även erfarenheterna från nätverket Forskande lärare pekar på. Arbetet i nätverket utvecklades enligt deltagarnas intresseområden, samtidigt som övergripande målsättningar om att skapa möjligheter till samarbete och främja lärarutbildningens kvalitet skapade ramar för verksamheten. Verksamheten i nätverket byggde på deltagarnas aktivitet och frivilliga medverkan. Att nätverket verkat ända sedan arbetet inleddes år 1994 pekar på att det svarat mot ett uppenbart behov i det finländska samhället och den finländska utbildningen. I nuläget hör över 130 lärare som är verksamma i olika skolformer och stadier i Finland och utomlands till nätverket.

En annan aspekt som varit viktig i nätverkets verksamhet är att integrera teori och praktik genom lärarstuderandes forskande studier. Genom att möjliggöra långsiktiga förtroendefulla relationer mellan lärarstuderande och lärare på fältet har lärarstuderande fått en realistisk inblick i utmaningarna i lärares arbete, samtidigt som deras egna studier och forskningsarbete integrerats i lärares forsknings- och utvecklingsarbete. Att samarbetet resulterat i konkreta produkter, så som avhandlingar, publikationer och tidskrifter, har gjort att flera än de som varit involverade har kunnat ta del av lärandet och den nya praxisförankrade kunskapen (jfr. Veugelers & Zijlstra, 2005). Det långsiktiga samarbetet har varit fruktbart för både den studerande och den yrkesverksamma läraren, och stött deras professionella självkänsla och utveckling. Arbetet har dessutom inspirerat

till långsiktigt forskningsarbete som resulterat i doktorsavhandlingar skrivna av lärare på fältet (t.ex. Peltonen, 2002; Tikkanen, 2008; Törmä, 2011).

### **Exempel på praktikorienterad forskning**

Törmäs (2011) självbiografiska doktorsavhandling är ett exempel på en långvarig praktikorienterad forskning, där lärarna är forskande praktiker som själva utför aktionsforskning i sin egen skolkontext. Det är frågan om en pedagogisk och emancipatorisk aktionsforskning vars syfte är att utveckla kvalitativ utvärdering och bedömning i interaktion mellan lärare och elev. Särskilt är det i fokus att stöda elevens tillväxt och lärarens professionella utveckling.

Studien är därtill ett exempel på hur skolan förändras mot en lärande organisation. Under forskningsarbetet skedde förändringen stegvis och märktes i atmosfären i skolan, där forskningen byggde på deltagarnas frivillighet och egna behov. Det skedde en förändring från ensamhetens kultur till en kultur av samarbete och gemenskap, genom att lärare, elever och föräldrar utvecklade praxis tillsammans.

Det viktigaste resultatet var att den gemensamma forskningen öppnade ett ”kommunikativt utrymme” (communicative space, Kemmis 2000), både i lärarnas bedömningspraktik och i de sociala förhållandena. Detta gav möjligheter till att bygga både lärarens, elevens och föräldrarnas identiteter. Det djupaste syftet i både forskningen och bedömningspraktiken är att utveckla deltagarnas självkänsla.

Allt detta skulle inte ha varit möjligt utan att få stöd från universitetet. Det nämnda projektet är också ett exempel på vilken betydelse ett nätverk kan ha för lärarnas utvecklingsarbete. Nätverket Forskande lärare stödde forskningen till exempel genom s.k. forskande lärare-dagar och sommarskolor, där det fanns möjligheter att till exempel studera metoder som en lärare behöver i sin praktikinära forskning (Törmä, 2011).

### **Med framtidens lärarutbildning i sikte**

Lärarutbildningen i Finland står inför nya utmaningar. Europas integrering, globaliseringens utmaningar, mångkulturalism samt samhällets, familjens och arbetslivets ständiga förändring inverkar på verksamhetsmiljön och gör livet osäkert. Informationssamhällets utmaningar är en del av den globala världen, och lärarna har en viktig ställning i samhällets utveckling (Hargreaves 2000; Hargreaves 2003, 15–21; Hargreaves & Fullan, 2012).

Förändringarna i den sociala verkligheten tvingar till fortsatt förnyelse; de kräver förändringar både i utbildningens innehåll och strukturer. Den finländska lärarutbildningsmodellen är sällsynt och pedagogikens ställning unik (Bergem, Björkqvist, Hansén, Carlgren & Hauge 1997; Sahlberg 2011). Olika vetenskapsgrenar är representerade inom samma enhet, då ämneslärarutbildningen sker vid

institutioner för lärarutbildning. I Finland är pedagogik huvudämnet i klasslärarutbildningen, vilket ökar den pedagogiska betoningen och studiernas enhetlighet. Det är också anmärkningsvärt att lärarutbildning kan anses som ett yrkesområde, som man gör i Finland. Då man inte gör det på andra håll, uppstår det inte heller systematisk forskning om själva yrkesverksamheten, d.v.s. om lärarutbildningen, och därför kan man inte anse att lärarutbildningen har en vetenskaplig grund (Kansanen, 2011).

I Finland hänger utvecklingen av lärarutbildning och pedagogik tätt samman, och i utbildning betonas växelverkan mellan undervisning och forskning. Grundidén i hela utbildningen är betoningen på forskning, vilket betyder att alla kurser på något sätt anknyts till forskning, men man måste speciellt lägga märke till att forskningsidén omfattar också praktiken. Interaktion mellan utbildning och samhälle är ett annat intressant drag som särskilt måste betraktas, då man utvärderar verksamheten i nätverket Forskande lärare. Den utbildningspolitik som har bedrivits i Finland har på många olika sätt inverkat på arbetet hos de lärare som anslöt sig till nätverket och därigenom också på tyngdpunkterna i nätverkets verksamhet. Men kärnan i lärarnas forsknings- och utvecklingsarbete är ändå eleven – barn eller unga vars röst också hörs i lärarnas forskning.

## Referenser

- Bergem, T., Björkqvist, O., Hansen, S.-E., Carlgren, I. & Hauge, T. E. (1997). Research on teachers and teacher education in Scandinavia: a retrospective review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3–4), 433–458.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice* 6(2), 151–182.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the age of insecurity*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming Teaching in Every School*. Columbia: The Teachers College Press.
- Hopkins, D. (2002). *A teacher's guide to classroom research*. Third edition. Maidenhead: Open University Press.
- Husso, M.-L. & Vallandingham, T. (red.) (2004). *Teacher as Researcher – Pictures and Perspectives of Teacher Professionalism*. Jyväskylä: Tuope. Journal of Teacher Research 1.
- Husso, M.-L., Korpinen, E. & T. Asunta. (2006). Teacher researcher net – a forum of interactive professionalism and empowerment. I R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi. (red.) *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators*. Research in Educational Sciences 25; 103–121. Turku: Finnish Educational Research Association.

- Ilon pedagogiikka 2006–2010. *Ilon pedagogiikkaa etsimässä – koulu hyvinvointikeskuksena-tutkimushanke*.  
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/tutkivaopettaja/ilonpedagogiikkaa> (hämätad 3.9.2015)
- Iso-Tryckäri, S. (2000). *Minun kyläkouluni: matkalla pienen koulun opettajaksi*. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma [Min byskola: att bli lärare i en liten skola. Pro gradu avhandling i pedagogik]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Kansanen, P. (2011). Selected theses for a sustainable teacher education programme. *Orbis Scholae* 5, no. 2: 55–65.
- Kemmis, S. (1995). *Action research. Innovative links project. Qualitative research methodology and action research in education course*. Tammerfors: Tammerfors universitet.
- Kemmis, S. (2000). *Educational research and evaluation: opening communicative space*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education 5.12.2000. Sidney.
- Kincheloe, J. (1991). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as path to empowerment*. London: Falmer Press.
- Kohti opettajuutta. (1993). *Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kehittämissuunnitelma 1990 -luvulle*. [Utvecklingsplan för lärarutbildningen vid Jyväskylä universitet]. Red. M. Juutinen, E. Korpinen & P. Malinen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen käytänteitä ja perusteita 5.
- Korpinen, E. (1994). *Opettajat tutkimaan omaa työtään*. [Lärare som forskar om sitt eget arbete]. Opettaja, 4, 18.
- Korpinen, E. (1996a). *Opettajuutta etsimässä*. [Att finna lärarskapet]. Kunnallissalan kehittämissäätö. Polemiasarjan julkaisuja 18.
- Korpinen, E. (1996b). *Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus*. [Forskande lärare och lärarutbildning]. I S. Ojanen (red.), *Tutkiva opettaja* 2, 21–30. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Korpinen, E. (red.) (2000). *Tutkivaa opettajuutta etsimässä Suomessa ja Virossa* [Att finna forskande lärarskap i Finland och Estland]. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja/Journal of Teacher Researcher 1.
- Korpinen, E. (2003). Mikä ihmeen tutkiva opettaja? [Vadå forskande lärare?] I E. Korpinen & J. Hyvärinen (red.) *OKL opettaa, tutkii ja kehittää* [Lärarutbildningen undervisar, forskar och utvecklar]. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 3, 4–6.
- Korpinen, E. (2003). *Tutkimuslähtöinen opettajankoulutus – vastaus opettajuuden haasteisiin*. [Forskningsbaserad lärarutbildning – ett svar på lärararbetets utmaningar] Tiedonjyvä. Jyväskylän yliopiston tiedotuslehti. Alumnumero 4, 10–11.
- Korpinen, E. & Ihalainen, T. (2003). *Matkoja opettajankoulutuksen eurooppalaisille juurille*. [Resor till lärarutbildningens europeiska rötter] Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 2.
- Korpinen, E. (red.) (2005). *Matematiikkaa unkarilaisittain Suomessa ja Unkarissa*. Matematika magyar Finnországban és Magyarországon. [Matematik på

- ungerskt vis i Finland och Ungern]. *Tutkiva opettaja Journal of Teacher Researcher* 2/2005. Jyväskylä: Tuope.
- Kyläkoulu. Nyt! (1996). *Teemanumero, Tutkiva opettaja/Journal of Teacher Researcher*. Red. E. Korpinen, & M. T. Kuikka. Jyväskylä: Tuope.
- Lauriala, A. (2004). Teacher knowledge and learning in a context of change. I M-L. Husso & T. Vallandingham (Eds.), *Journal of Teacher Researcher* 1, 20–39.
- Malinen, P. (1974). Opettaja tutkijana. [Läraren som forskare]. *Kasvatus* 5(6), 349–351.
- McCormick, R., Fox, A., Carmichael, P. & Procter, R. (2011). *Researching and Understanding Educational Networks*. New York: Routledge.
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*.
- Niemi, H. (1993). Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. [Forskningens betydelse för lärares professionella utveckling]. I: S. Ojanen (red.) *Tutkiva opettaja 21. vuosisadan ammattina*. [Forskande lärare 21 århundradets yrke]. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 52–65.
- Peltonen, T. (2002). *Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun*. [Att utveckla förskoleundervisningen i små skolor – från småskola till förskola]. Doktorsavhandling, Uleåborgs universitet. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514268962/> (hämtad 3.9.2015).
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College Press.
- Scherp, H.-Å. (2010). *PBS – Problembaserad skolutveckling. Lärande i PBS-nätverket. Forskning möter praktik. Utvecklingsorganisation och arbetsorganisation*. <http://www.kau.se/pbs/larande-i-pbs-natverket/forskning-moter-praktik/utvecklingsorganisation-och-arbetsorganisation> (hämtad 3.9.2015).
- Scherp, H.-Å. (2012). *Att leda lärande. Konsekvenser för skolledarskapet utifrån ett lärandebaserat perspektiv på skolutveckling*. Gästföreläsning vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi i Vasa den 14 september 2012. <https://connect.vasa.abo.fi/p8b68931hwh/> (hämtad 19.3.2013).
- Stenhouse, S. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational Books.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change* 7, 221–258.
- Tikkanen, P. (2008). *"Helpompaa ja haus Kempaa kuin luulin". Matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokema*. [”Lättare och roligare än jag trodde”. Fjärdeklassisters upplevelser av matematik i finländska och ungerska grundskolor]. Doktorsavhandling, Jyväskylä universitet. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 337.
- Tripp, D. (2004). Teachers’ networks: a new approach to the professional development of teachers in Singapore. I: C. Day & J. Sachs (red.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (ss. 191–214). Maidenhead: Open University Press.

- Tutkiva opettaja. *Teacher Researcher* Net. <http://www.jyu.fi/okl/tuope/> (hämtad 3.9.2015)
- Törmä, E. (2011). *Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina*. [Att som forskande lärare söka utvärderingens väsen. En berättelse om utveckling av stödjande utvärdering som en individuell och gemensam process] Doktorsavhandling. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1.
- Veugelers, W. & O'Hair, M. J. (2005). The case for network learning. I: W. Veugelers & M. J. O'Hair, M. J. (red.) *Network learning for educational change* (1–16). Berkshire, England: Open University Press.
- Veugelers, W. & Zijlstra, H. (2005). Keeping school networks fluid: networks in dialogue with educational change. I: W. Veugelers & M. J. O'Hair, M. J. (red.) *Network learning for educational change* (33–51). Berkshire, England: Open University Press.
- Viljanen, E. (1992). *Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita*. [Skolmästarens skolning. Grunderna för att växa till lärare]. Jyväskylä: Gummerus.



# Skolutveckling som mångprofessionellt samarbete - policybaserad utvärdering, praxis och pedagogisk forskning<sup>2</sup>

Michael Uljens

## Inledning

I Finland utvecklas för närvarande nya former för styrning av skolans verksamhet. Ett kännetecknande drag är att *statens* styrningskapacitet och -funktioner förändrats. Det innebär att det statliga *sättet att leda och utveckla* skolan tar steg mot nya kombinationer av top-down- och bottom-up-strategier. Förändringarna leder till nya samarbetsmönster i relation till den statliga förvaltningen på regional nivå, och till ledning och administration på kommunal och skolnivå, men också i relation till övernationella organ av olika slag (EU, OECD). I den vertikalt pågående dynamiken kan huvudsakligen urskiljas dels en ideologisk och ekonomisk-politisk, dels en administrativ-organisatorisk och ytterligare en vetenskaplig-professionell dimension. Vid sidan av den *vertikala dynamiken* förekommer en växande horisontell eller *komparativ dynamik* mellan företrädare på respektive handlingsnivå och -fält. Den nya styrningsmodellen handlar om att tydligare utnyttja s.k. mjuka metoder vid sidan av s.k. hårda metoder – en förstärkning av s.k. *soft governance* med bestämd top-down-betoning, som emannerar ur en starkare policystrategisk intresseorientering som är formulerad på politisk nivå.

Den nya styrningsmodellen har möjligen partiellt vuxit fram som ett sökande av en finländsk modell som alternativ en nyliberal och marknadsinfluerad skolutvecklingsmodell med fokus på effektivitet och där marknaden betraktas som ett autopoietiskt (självreglerande) system med syfte att svara på medborgares behov och tjänsternas organisationsform och finansiering. Ett av de bästa uttrycken för Finlands linje är att landet inte offentligt rangordna skolor (Uljens, Wolff & Frontini, i tryck). Under de senaste 20 åren har en administrativ och juridisk avreglering utgjort ett styrande intresse när funktioner inom den statliga och kommunala förvaltningen grundrenoverats gällande både struktur och förvalt-

---

<sup>2</sup> En version av studien har publicerats i G. Knubb-Manninen, H. Niemi & V. Pietiläinen (2013), (Red). Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta (ss. 143-169). Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 63.

ningskultur, men beträffande läroplanen har en recentralisering kunnat identifieras i Finland sedan 2004.

Relationerna mellan den samhälleligt-ideologiska policyformuleringsarenan, den pedagogiska administrationen och ledningen på olika nivåer samt det pedagogiska arbetet i skolan, är således under omförhandling. Ett centralt element i ett slags monitorerande mikro- och makroledarskap består av insamling och behandling av data och utvärderingsinformation. Datainsamlingar har fått flera, parallella, funktioner, bl.a. en extern kontrollfunktion, grund för resursering, som underlag för självutvärdering och skolutveckling, och som kvalitetssäkring i ett avnämarperspektiv (Uljens, 2009b). Under en längre tid har det varit fråga om att en ny *mentalitet* för ledarskap och styrning, en ny "governmentality", vuxit fram.

De internationella kunskapsmätningarna (PISA, TIMMS) och dessas upprätthållare (OECD) har spelat en viktig roll i sammanhanget (se t.ex. Hopmann, Brinek & Retzl, 2007). Det är fråga om en dynamik mellan aktör och organisation som rör professionellas roll och identitet, genom att den inbjuder till att skapa och upprätthålla handlingsutrymme för professionella under nya villkor (Dean, 1999). Marknadssamhällets uppfattning av statens och individens uppgift och ansvar skapar nya villkor för självkonstruktion på individ- och organisationsnivå där både elevens och lärarens ansvarighet betonats. En teknisk-instrumentell syn på kunskap, bildning och pedagogiskt arbete tenderar att följa med – då mål och innehåll är givna kvarstår enbart en effektivitetsproblematik som en utmaning för praktikerna. Skolkulturen som följer i kunskapsmätningarnas kölvatten, fixeringen vid några ämnen och poängtal i dessa, reducerar bildningsdiskussionen så att många viktiga fostransmål försvinner ur synfältet, även om de frågorna varit föremål för intensiv debatt då lagen och läroplanens allmänna del formulerades och godkändes 2012. Kommer medmänsklig uppmärksamhet, kreativitet, initiativrikedom, reflektivitet, samhällelig handlingsberedskap, intresse för hållbara lösningar, och kommunikativ förmåga att mätas?

Avregleringen och decentraliseringen av de ramar som reglerar och stipulerar villkoren för pedagogiskt handlande, t.ex. läroplan och skollagstiftning, har följaktligen på många håll kompenserats med dels en ökad professionell autonomi och höjd *utbildningsnivå*, men också genom en ökad *övervakning* av verksamhetens process och resultat. Paradoxalt nog har frågor om rättvisa vuxit sig starkare i takt med att skollagstiftningen avvecklats. Tyngdpunkten har flyttats från en tidigare mera detaljerad reglerad verksamhet till en övervakning av hur paragrafer efterföljs. T.ex. betraktas skolrektorer idag ha ett "övergripande ansvar" för elevernas säkerhet i skolan och har därmed dömts i domstol då en elev förolyckats i skolan. En ny form av *juridifiering* av utbildningspraxisen sker (Schaffar, 2013). Både i länder med en mera detaljerad lagstiftning och i länder med mera generella formuleringar övervakas och granskas skolvärlden på juridiska grunder i högre grad än tidigare.

Frågan är ytterst om de pågående skeendena är uttryck för en avvikelse från en långvarig utbildningspolitisk konsensustradition som byggt på ett relativt outtalat, nationellt kontrakt mellan politiken, utbildningsadministrationen och pedagogiken? Kännetecknande för Finland har nämligen varit ett slags pedagogiskt kontrakt, som har reflekterat ett något starkare politiskt förtroende för och professionell *tillit* till utbildningssektorn och universitetet än i flera andra västeuropeiska länder (Uljens & Nyman, 2013). Kort sagt: den politiska styrningen av den finländska skolan har varit jämförelsevis mild bl.a. genom den *politiska konsensustradition* som präglat finländsk politik överlag (Uljens, Wolff & Frontini, i tryck). Detta *politiska förtroende* för dels utbildningsadministrationen, dels skolvärlden och universitetet, har under lång tid medverkat till att skapa utrymme för en tydlig vetenskapsbaserad, eller akademisk, professionell handlingsfrihet. Den professionella autonomin har tydligast tagit sig uttryck dels i en autonom och stabil, tjänstemannabaserad utbildningsadministration på statlig och kommunal nivå, dels i lärarutbildningens akademiska autonomi alltsedan den första professurens inrättande år 1852, men också i växande en utökad handlingsfrihet på skolnivå från och med 1980-talet. Den akademiska autonomin innebär t.ex. att universiteten i Finland fortfarande ansvarar för lärarbehörigheten.

I gengäld har förtroendet och friheten förutsatt administrationens, lärarkårens och universitetens *lojalitet* gentemot statsmakten, men också gentemot hemmet och den enskilda eleven. Kontraktet har byggt på föreställda ömsesidiga, positiva effekter mellan en kunskapscentrerad skolundervisning, en politiskt driven utbildningsjämlighet, social rättvisa och välfärd samt ekonomiska framsteg. Ett aktivt och deltagande medborgarskap är ett långvarigt utbildningsideal, även om den finländska skolan också har präglats av en ämnes- och kunskapscentrerad undervisnings- och utvärderingstradition.

### **Teoretiska utgångspunkter**

Artikelns syfte är att dels beskriva den pågående utvecklingen i Finland ur ett pedagogikteoretiskt perspektiv, dels att bidra till pedagogisk teori om skolans ledarskap. Syftet är därför att i det följande granska i vilka avseenden och i vilken utsträckning Finlands utbildningsadministration (government) och dess processer (governance) eventuellt präglas av en pågående brytning eller kursändring? Mot en principiell bakgrund kan man sedan hantera hur och i vilken grtad utbildningsevalueringen, som en del av ett pedagogiskt ledarskap på olika nivåer, principiellt erhållit nya funktioner.

En begreppslig kunskapsbildning vi i hög utsträckning umgåtts med för att hantera olika handlingsnivåer inom utbildningssektorn, har varit dels didaktik, dels läroplansteori. Det läroplansteoretiska perspektivet anses traditionellt inkludera en politisk dimension, en administrativ dimension och en praxisdimension och har genererat värdefull kunskap. För att tala med Ulf P. Lundgren har vi identifierat arten av de samverkande vertikala mekanismerna som en politisk *formuleringsarena* och en pragmatisk *realiseringsarena* (Lundgren, 1989). De av Hop-

mann (2003) beskrivna läroplansmekanismerna *initiering*, *implementering* och *institutionalisering* är snarlika. Det förefaller finnas möjligheter att vidga perspektivet i olika riktningar, vilket också skett under senare år (Pacheco, 2012). T.ex. har en övernationell dimension tillkommit, men teoriutvecklingen har agerat utifrån en nationalstatlig referensram. Den utbildningsideologiska kartan är således omritad och ny policy för samhällsstyrning har etablerat sig. Övergången till en ny förvaltningskultur där den offentliga sektorn tagit intryck av den privata sektorns verksamhetskultur har således visat på att traditionella tankemönster om offentlig förvaltning modifierats medan inflytandet från teori om de privata organisationerna kommit att få större betydelse. Det är inte överraskande att en pedagogikteoretisk fördjupning anses utbrett vara motiverad.

Föreliggande analys är teoretiskt förankrad i *icke-affirmativ bildningsteoretisk skol- och allmänpedagogik* (Benner, 1991, Uljens, 1997, 1998, Schaffar 2009, Wolff, 2011). Positionen utgår bl.a. från att teori om skolans ledarskap omfattar principiellt sett tre nivåer: en samhällelig, en organisatorisk-institutionell och en mellanmänsklig nivå. Nivåerna griper in i varandra.

Den form av kritisk, icke-affirmativ allmän- och skolpedagogisk teori som är aktuell reflekterar bl.a. en *icke-hierarkisk* uppfattning om relationen mellan pedagogik, politik, kultur och ekonomi (Benner, 1991, Uljens, 1998). Det innebär att utbildning och pedagogiskt arbete i en demokrati uppfattas så att den pedagogiska praktiken inte ensidigt kan, ens principiellt, under- eller överordnas t.ex. politiken, kulturen eller arbetslivets intressen. I stället utgår positionen från att en s.k. deliberativ, förhandlingsorienterad, demokrati förutsätter ett kritiskt, men inte ensidigt normerande, bildningsbegrepp. I en sådan bildningstradition har hemmet ofta givits en socialiserande roll och skolan en traditionsproblematiserande roll, ett synsätt som tidigt initierades i Finland genom J.V. Snellmans Hegel- och Herder-inspirerade pedagogikteori (Snellman, 1894, se Uljens, 2007). Denna hegelianska tradition måste idag omtolkas i kosmopolitisk, eller postnationalistisk, belysning (Uljens, 2002; Roth & Gur-Ze'ev, 2007).

Den s.k. *samhälleliga determinationsprincipen* som ansluter sig till idén om det icke-hierarkiska ordningsförhållandet mellan praxisformer (se t.ex. Benner 1991, Uljens 1998) påminner om att överföring av samhällsintressen i skolverksamhet (t.ex. politikens styrning av utbildning) *medieras* av det pedagogiska handlandet på olika nivåer. Om detta pedagogiska handlande tillåts att relativt självständigt förmedla mellan politik eller t.ex. tradition och elevens värld, så kan eleven erbjudas möjlighet och utrymme att utveckla en personlig hållning och livsåskådning. En ensidigt socialiserande, normativ pedagogik kan då undvikas. I stället ses elevens beredskap till samhällsbidragande, -reformerande och -transformerande verksamhet som ett avgörande bildnings- och medborgarskapsideal i ett demokratiskt samhälle av västerländskt snitt, där kopplingen mellan personlig, nationell (etnisk) och statlig tillhörighet är under ständig omförhandling. Ett sådant pedagogiskt handlande konfirmerar alltså inte existerande samhällsintressen med pedagogiska medel utan problematiserar (och förutsätts problematisera) dessa samhälleliga intressen *tillsammans med eleven*, så att denne kan skapa sig

ett personligt förhållningssätt, identifiera sig, samt besluta om identitets- och traditionsupprätthållande och -överskridande verksamhet. Därför är den moderna europeiska, bildningsteoretiska traditionen i grunden ett slags kritisk pedagogik (Masschelein, 2004).

Vidare omfattar positionen en *erkännandeteoretisk socialfilosofi* med inspiration av bl.a. Axel Honneth och Judith Butler. Bägge är uppmärksamma på undervisning som *uppfordran (erbjudan, inbjudan) till självverksamhet* (Benner 1991, Uljens, 1998). Synen baserar sig på en ursprungligen fichteanskt inspirerad subjektfilosofi där individen genom egen verksamhet (*Bildsamkeit*) kan överskrida det rådande, men där detta sker i ett relationistiskt och kulturhistoriskt sammanhang. Därmed undviker teorin att ge idealistisk subjektfilosofi och relationistisk (intersubjektivistisk) socialfilosofi ett företräde framom varandra (Kivelä, 2004, Uljens, 2009b). Den kritiska skoldidaktiken minner om att det pedagogiska handlandet verkar i relation till bestämda kulturhistoriskt framvuxna ramfaktorer, men uppmärksammar tydligt den konkreta bildningsprocessen på det pedagogiska mötets nivå, som ett moraliskt möte mellan lärare och elev i en politisk och historisk kontext. Positionen är därmed värdebunden men inte normativ i traditionell mening så att framtida samhällsideal eller en samtida samhällsform utgör en normativ referenspunkt. En teori om pedagogiskt ledarskap kan därför varken utvecklas utan att medvetet inkludera en teori om undervisning och fostran samt en teori om skolan som samhällelig institution.

I den kritiska, icke-affirmativa teorin identifieras pedagogisk planering, handling och utvärdering som relaterade skeden på olika nivåer, så att det politiska ansvaret för både planering och utvärdering av den allmänbildande skolan är fördelat på en kollektiv politisk och administrativ systemnivå, medan det yttersta moraliska ansvaret identifieras som en mellanmänsklig relation. Det bör i samma andetag noteras att vi på *alla* nivåer av utbildningssystemet identifierar enskilda individer, personer, som både moraliskt och politiskt ställningstagande subjekt, vilka på olika sätt fyller sina professionella roller och uppdrag, vilken därmed ställer sig undrande inför en Luhmanniansk systemteori.

Det pedagogikteoretiska begrepp som redogjorts för har implikationer för hur det pedagogiska handlandet ses. Både pedagogisk utbildningsadministration och undervisning ses därför som baserade på tolkande aktiviteter, vilka å ena sidan medierar mellan olika intressen, men där detta medierande å andra sidan inte handlar om ett naivt kulturöverförande på rationell grund och som teknisk verksamhet utan bygger på ett moraliskt-politiskt ställningstagande.

Vi kan således urskilja både en *planerings-*, *realiserings-* och *evalueringsdimension* som opererar på olika nivåer, d.v.s. på både en formulerings- och en realiseringsarena (jfr. Lundgren, 1983). De samverkar dels horisontellt *inom* samma handlingsnivå och dels *mellan* handlingsnivåer. Denna samverkan har under senare år kommit att ses som ett (mång)professionella lärandegemenskaper (professional learning communities) som arbetar på olika sätt mot gemensamma mål

på ett reflektivt och erfarenhetsdelande sätt (Hardy, Rönnerman, Furu, Salo & Forsman, 2010; Stoll & Louis, 2007; Kemmis, 2011).

Gällande rörelser inom samma handlingsnivå finns i en sådan modell ett intresse för att t.ex. jämföra policy och handlingsmodeller mellan länder. Men det sker idag utbrett också på individ-, skol- och kommunnivå vilket reflekterar ett slags "next practice" tänkande (Scherp, 2003). Poängen är då inte att på efterapande sätt överta modeller som på annat håll visat sig framgångsrika utan att utifrån egna förutsättningar utveckla modeller och handlingsmönster som är välförankrade i den egna organisationens kunskaper och ambitioner. Modellen är således problemidentifierande och bygger på existerande inre motivation för uppdraget. Syftet är att nå fram till ett ständigt pågående reformarbete snarare att fokusera på en punktinsats. Verksamhetsmodellen bygger på att undervisningen ses i kontextuellt perspektiv där planering och utvärdering som en helhet och där olika nivåer arbetar på ett koherent och målmedvetet sätt tillsammans. Ett bottom-up tänkande erkänns således vilket betyder att de medverkande blir de huvudsakliga aktörerna i utvecklingsarbetet, vilka understöds av facilitatorer på olika sätt. Ett centralt drag är att synliggöra medverkandes erfarenheter för varandra så att likheter och differenser kan göras till föremål för reflektion och senare bearbetning, vilket uppvisar uppenbara likheter med den fenomenografiska didaktikens erfarenhets- och livsvärldsfenomenologins grundprinciper. Horisontella och vertikala nätverkskonstruktioner mellan olika professionella är därför grundläggande.

De facto bygger det stora finlandssvenska skolutvecklingsprojektet *Toppkompetens*<sup>3</sup>, som inleddes 3 oktober 2012 i Tammerfors, på bl.a. ovan nämnda principer för skolutveckling (Karlsson, 2012a, 2012b; Uljens, 2012b; Smeds-Nylund, 2012; Nyman & Vesterback, 2012; Nykvist, 2013). Idén är alltså inte unik, likartade ansatser har utvecklats även på annat håll (jfr. Scherp, 2003; Robinson et al. 2008; Timperley, 2011; Hattie, 2009; Fullan, 2013).

Dialogen sker också, och parallellt, mellan olika nivåer t.ex. så att utvärderingsresultat, policy eller lagstiftning på en övergripande, transnationell nivå kan förväntas utöva inflytande på en lokal nivå, direkt och indirekt, avsiktligt eller inte. Samtidigt är inte aktörer på formellt lägre nivåer naiva objekt för påverkan, utan består av moraliska, politiska och rationella subjekt som måste betraktas som ansvariga och som agerar utifrån olika lojaliteter och intressen. Inte heller kan man bortse från att olika miljöer verkar under varierande yttre förutsättningar, vilka utövar en systematisk påverkan på handlandet (Uljens, 1997; Clayton, 1998; Frontini 2009; Ball, Maguire & Braun, 2011). Den icke-affirmativa teorin är därför värdebunden och systemisk men inte normativ.

Positionen synliggör således att relationen mellan, å ena sidan, den nationella och transnationella styrningen i form av t.ex. läroplaner, finansiering, beslut om timfördelning, utvärdering, och, å andra sidan, det pedagogiska verkstadsgolvet i

---

<sup>3</sup> [http://www.oph.fi/lagesoversikt/den\\_grundläggande\\_utbildningen/toppkompetens](http://www.oph.fi/lagesoversikt/den_grundläggande_utbildningen/toppkompetens)

den enskilda skolan och klassrummet, förmedlas via en rad aktörer inom ett administrativt lednings-, styrnings- och utvärderingssystem, vilket här inkluderas i begreppet *pedagogiskt ledarskap*.

### **Parallella och vertikala politiska och administrativa besluts- och verkställighetsordningar**

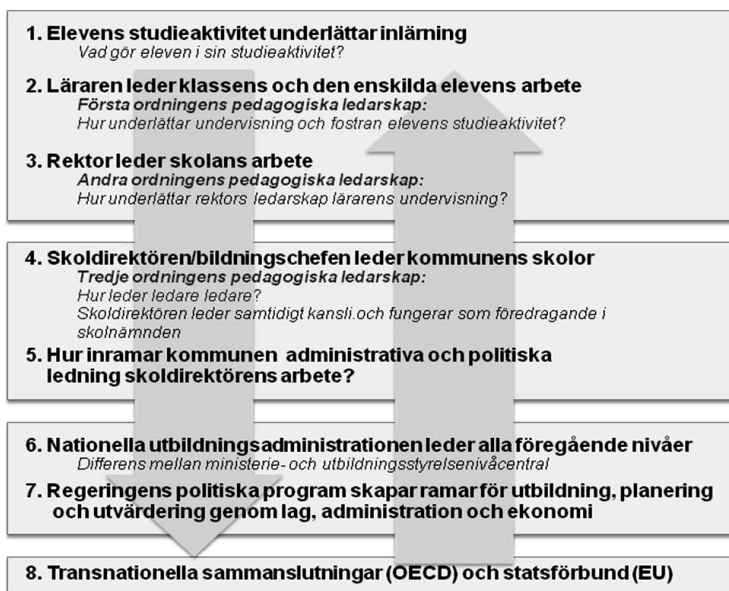
Figur 1 beskriver därför relationen mellan ledarskap, undervisning och studieverksamhet samt inläring. I figuren upprätthålls en begreppslig distinktion mellan undervisning och pedagogiskt ledarskap så att de inte tillåts uppgå eller inordnas i varandra. Inom bägge verksamheter arbetar professionella med frågor om bildningens mål, innehåll, metoder (inkl. socialformer) och medier men på olika sätt och med olika klienter. Det pedagogiska ledarskap som utövas av administrationen är pedagogiskt i dubbel bemärkelse. Dels skapar administrationen förutsättningar för skolarbetet, dels skapas lärandetillfällen för professionell utveckling även inom administrationen. Modellen påminner vidare om att t.ex. den kommunala bildningsdirektören eller skolchefen agerar ledare i det lokala utbildningssystemet och medierar mellan lokala politiska krafter, övrig administration, hemmen samt skolorna som enheter. Rektorer leder lärare och skolmiljön som helhet. På nationell och transnationell nivå kan motsvarande ledarskap identifieras. Nivåerna bildar i sina funktionssätt snarare nätverk än hierarkier, även om mandat och beslutskompetens tydligt reglerar samverkan (Hallinger & Heck, 2010).

Ovan sagda innebär att vi kan identifiera en *politisk* intentions- och beslutsordning på både en regional, nationell och transnationell nivå. Men vi kan också identifiera en parallell *administrativ-institutionell* ordning som opererar på allt från skolviv till transnationell nivå. Relationen mellan den politiska och organisatorisk-institutionella ordningen ses här som icke-hierarkisk. Att den i västerländska demokratier i grunden är icke-hierarkisk bevisas av att lagen reglerar det politiska livet, men politiken har samtidigt en lagstiftande roll. I övrigt tillåter en icke-hierarkisk tolkning en granskning av just i vilken grad och på vilket sätt den ena dimensionen reglerar den andra.

Förutom att den övernationella nivån har gjort sitt inträde på scenen är det skäl att notera de metaprofessionella grupper som för egen del strävar efter inflytande, makt och status över och genom de relationssystem som ovan beskrivits (Abbott, 1988). Under senare år har olika t.ex. olika lobbingsgrupper och sk. think tanks etablerats i strategiska syften i syfte att påverka det offentliga samtalet.

Bernsteins (2000) begrepp "rekontextualisering" uttrycker den ömsesidiga relationen dels mellan politik och administration, dels mellan aktiviteter på olika nivåer, dels mellan planerande, genomförande och utvärderande insatser.

En av poängerna med Figur 1 är att påminna om att pedagogiken och didaktiken ofta har negligerat den offentliga förvaltningens och organisationsteorins bidrag till att förstå skolan som organisation. Men också det omvända gäller. Både ledarskaps- och organisationsteori, liksom forskning inom offentlig förvaltning (t.ex. nyinstitutionalistisk teori), har under senare tid intresserat sig för utbildningssektorns nya styrningsmekanismer, men bägge saknar av tradition kapacitet och begrepp att granska skolans verksamhet pedagogikteoretiskt och förblir därför relativt verksamhetsokänsliga. Det pedagogiska ledarskapets särdrag drunknar i allmän förvaltnings- och organisationsteori.



Figur 1. *Det pedagogiska handlandets olika nivåer där handlandet på respektive nivå är en medierande, moralisk-politiskt ställningstagande och rationell kritisk-hermeneutisk praxis.*

Figur 1 avser också att demonstrera att pedagogiskt handlande och ledarskap ses som en upplyst (d.v.s. förnuftsbaserad), ansvars- och ställningstagande (d.v.s. moralisk-politisk), kritisk-hermeneutisk, interventionsorienterad praxis som opererar mellan olika epistemiska rationaliteter och värdesfärer (etik och politik) (Uljens, 2009b, 2013; Uljens & Sundqvist, 2013). Pedagogerna kan således beskrivas som intressedrivna aktörer som likt kritiska hermeneutiker står i kontakt med och förmedlar mellan politiska, ekonomiska, formella och kulturella intressen och olika livsvärldar. Förmedlingen är emellertid inte tekniskt-rationell utan moralisk-politisk i form av en kulturhistorisk verksamhet i en politisk-ekonomisk ordning – både i sin uttolkning och rekonceptualisering (initiativ och handling). På mellanmännisklig nivå påminner teorin om tillitens betydelse på existentiellt (Nordström-Lytz, 2013) och hur en tillitsfull verksamhetskultur kan etableras och upprätthållas.



Slutligen vill Figur 1 visa att påverkan mellan de hierarkiska nivåerna är beroende av hur aktörerna tolkar intentioner och villkor på övriga nivåer, men också att relationerna medieras både direkt och indirekt. Sålunda kan t.ex. de nationella myndigheterna realisera politiska beslut på olika sätt, men också verka för att en mera övergripande policy eller administrativ nivå förmedlar önskade budskap och signaler till underliggande nivåer.

### **Utbildning i sitt kulturhistoriska sammanhang**

En ytterligare utgångspunkt vid förståelsen av pedagogisk utvärdering sammanhänger med antagandet om utbildning som ett mångfacetterat *kulturhistoriskt* fenomen (Uljen & Nyman, 2013). Hur skolan leds med hjälp av utvärdering uttrycker svar på värdefrågor och hur sociala, kulturella, ekonomiska praktiker (diskurser) kring makt av olika slag uttolkas. Praktikerna kan ses som uttryck för en levd kultur och tid, men också som medvetet kulturupprätthållande och därmed sammanhangsskapande verksamhet. Genom dessa funktioner som skolan har är dess relation till *staten*, och därmed till den enskilda individen, avgörande – även i en s.k. postnationalistisk, kosmopolitisk, era. Därför är det skäl att nedan notera några konceptioner av staten, utan vilka skolans verksamhet och utvärderingens roll i denna är svår att förstå (se Tabell 1). Relationen stat–skola är viktig också därför att ett och samma utvärderingsresultat, t.ex. elevernas inlärningsresultat, ofta används i olika syften och på olika nivåer.

Det offentliga Finland har genomgått olika skeden som tagit sig olika uttryck i skolans värld. För närvarande befinner vi oss i ett skede där det kritiska tonläget i ökande grad riktas mot den marknadsliberala ideologi som styrt samhällsutvecklingen sedan de dramatiska händelserna i Europa efter 1989. Det att förändringar i skolideologi och -policy så tydligt går hand i hand med större samhällsliga förändringar visar tydligt på skolans kulturkonstituerande och kulturtransformativa betydelse.

Tabell 1. *Fem perioder i Finlands historia (1808–2012)*

- A. Finland som östra rikshalvan i Sverige (–1808)
- B. Finland som storfurstendöme i Ryssland (1809–1917)
- C. Den självständiga nationsstaten (1917–1945)
- D. Den socialdemokratiska välfärdsstaten (1945–1990)
- E. Den socialliberala marknadsstaten (1991–)

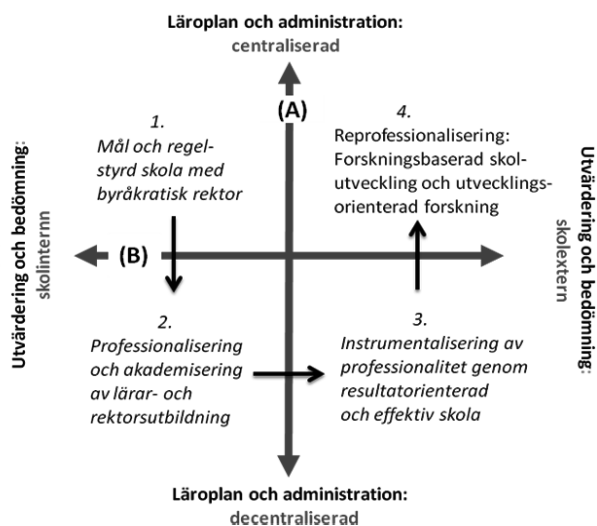
Verksamhetens kontextualitet pekar mot det meningsfulla handlandets temporala dimension, det historiska. Varje samtid bär därför med sig lager av lämningar som på olika sätt utövar ett inflytande. Man kan således urskilja ett individhistoriskt, ett institutionshistoriskt och ett kultur-, idé-, samhälls- och policyhistoriskt perspektiv på frågan om skolans verksamhet och dess utveckling och ledning.

Argumentationen ovan har strävat att visa att det är fruktbart att förena ett principteoretiskt resonemang om bildning och fostran med en kulturhistoriskt sett kritisk konceptualisering av skolan som institution, dess roll och uppgift i sin tid.

## Fyra positioner under fyra decennier

Mot bakgrund av den skoldidaktiska teorin och den s.k. icke-affirmativa pedagogiken är det nu möjligt att pedagogiskt analysera den roll *utvärdering* har haft under dels tidigare, dels nu rådande historiska, politiska och administrativa utvecklingslinjer. Med hjälp av nedanstående modell (Figur 2) är avsikten att visa hur det pedagogiska ledarskapet, d.v.s. administration, styrning och utveckling av skolans verksamhet på olika nivåer, genomgått och genomgår olika skeenden (se närmare Uljens & Nyman, 2013; Uljens, Möller, Ärlestig & Fredriksen, 2013).

Modellen är en empirisk rekonstruktion av utbildningspolicymässigt relevanta skeenden i närhistorien. Modellen är uppbyggd kring antagandet om att utbildningsplanering och -evaluering är centrala kategorier för att bl.a. förstå hur skolor leds och utvecklas. Både planering och utvärdering pågår parallellt på olika nivåer – från övernationell nivå till klassrumsnivå (jfr Uljens, 1997). Tolkningen utgår emellertid inte från planering och evaluering i ett ensidigt rationalistiskt paradigm, där pedagogiskt handlande per definition inleds med en uttalad ambition eller intention och därefter omsätts i handling. Både vardagserfarenheten och teoretisk och empirisk forskning har visat på brister i sådan rationalistisk teori.



Figur 2. Positioner och förändringar i finländsk styrning av skolan genom planering och utvärdering 1972- (efter Uljens & Nyman, 2013, s. 39)

Dimension (A) uttrycker hur *tyngdpunkten* i utbildningsplanering med varierande betoning kan läggas mellan central och lokal nivå. Det kan också uttryckas som en variation mellan planeringsansvar på en mera verksamhetsextern och en mera verksamhetsnära nivå. Ju mera lokal och verksamhetsnära, desto större är inflytandet på klassrums- och skolnivå.

Dimension (B) visar i sin tur hur ansvaret för *utvärdering* kan röra sig från att vara verksamhetsnära, och huvudsakligen skötas av den enskilda läraren, till att vara mera verksamhetsavlägsen, t.ex. organiserad på nationell eller transnationell nivå. Analysmodellen erbjuder oss därmed grovt taget fyra positioner (1–4). Vid analysen av utvecklingen i Finland (1972–2012) kan en tydlig rörelse mellan dessa positioner identifieras.

Vi kan nu se Figur 2 i relation till statsmodellerna i Tabell 1. Förenklat sagt uttrycker fält 1 och 2 ett *nationellt välfärdsstatsparadigm*, medan fält 3 och 4 uttrycker dimensioner av ett *globalt och socialliberalt marknadsstatsparadigm*.

Position 1 uttrycker den moderna autonoma statens styrning med hjälp av lag, läroplan och rationell tjänstemannabyråkrati inom en administration präglad av ett starkt myndighetsbegrepp, där en nationell metaberättelse är det ytterst sammanhållande. Position 2 uttrycker en växande tilltro till lokal demokrati och lokalt läroplansarbete, en dekonstruktion av regelstaten, en tillit till ökad professionalism hos en lärarkår som antas agera lojalt och utan knorr mot statsmakten. Även här finns ett längre och kortare tidsperspektiv: tilliten till professionalitet kommer i Finland tidigt till uttryck genom akademiseringen av lärarutbildningen 1852, under storfurstendömet. Ändå är det utvecklingen på 1980- och 90-talen som står i förgrunden.

Den huvudsakliga förändringen, från position 1 till 2, *inom* den nationella välfärdsstatsmodellen innebar bl.a. en förstärkt professionalisering av lärarkåren och rektorerna på vetenskapslogiska grunder. Denna professionaliseringstrend, särskilt hos lärarkåren, kan ses som en kompensatorisk rörelse i relation till en allmän höjning av utbildningsnivån, en gradvis utökad specialisering och differentiering av utbildningssektorn överlag och en tydligare decentralisering av läroplansarbetet och ökad lärarautonomi.

Övergången från position 1 till 2 inom välfärdsstatsparadigmet belyser hur utvecklingen i Finland kännetecknats av och upprätthållit en *tillitspräglad* orientering gentemot skolvärlden från både hemmets och statsmaktens sida. Samtidigt har skolkulturen i sig varit *lojal* mot uppdragsgivaren och *kunskapscentrerad* i sin orientering, vilket även kommer till uttryck i den ämnesdidaktiska tjänstestrukturen vid den finländska lärarutbildningen. Sakundervisning står i centrum. Inom position 1 har tilliten fokuserat ett administrativt regelsystem där rektors uppgift blev förvaltarens (byråkratens, administratörens). Ledarskap som förvaltande ”management” betonades. Övergången till position 2 sammanfaller med ett aktivare pedagogiskt ledarskapsarbete, vilket bl.a. möjliggjordes av den steg-

visa decentraliseringen av läroplansarbetet. Men i likhet med position 1 stipulerades rektors uppgifter tydligt.

Tillit gestaltades nu i allt högre grad i termer av *pedagogisk professionalitet* rörande ansvar och mandat kring formuleringar av mål och visioner på lokal nivå (Uljen, Möller, Ärlestig & Fredriksen, 2013). Rektorsarbetet professionaliserades också genom att en behörighetsgivande utbildning inleddes. Studiehelheten kan avläggas vid universitet men även vid Utbildningsstyrelsen.

Förutom att påpeka det slag av professionell tillit som dessa skeden kännetecknas av är poängen här att visa på det enkla faktum att skolsystemet inkluderar yrken som uttrycker *olika* slag av professionssträvanden eller yrkeskonceptioner. Professionsteoretiskt handlar en skiljelinje om huruvida yrket är uppdragsgivarcentrerat eller klientcentrerat. En annan, anslutande, skiljelinje är i vilken grad yrket eller professionen är vetenskapligt grundat.

Tillämpar man dessa enkla kriterier kan vi se att lärarprofessionen balanserar mellan *uppdragsgivar- och klientperspektivet*. Läraren skall verka utifrån den enskilda elevens behov men tillika utöva ett tjänstemanna agerande och bedöma elevens prestationer. Rektor och skoldirektör å sin sida följer klarare *uppdragsgivarperspektivet*, vilket innebär att bl.a. politiska, ekonomiska och laglighetsperspektiv utövar ett starkare inflytande hos dessa. En allmän tendens är att ju mera klientcentrerat yrket eller professionen är, desto starkare är det förankrat i en autonom vetenskapstradition (jfr. jurist, läkare, präst, psykolog). Därför är det inte överraskande att decentraliseringen av läroplansarbetet, vilket betonar skolans och lärarens autonomi, också leder ett steg närmare klienterna, d.v.s. den enskilda skolan och eleverna. En starkare klientorientering gick således hand i hand med en förstärkning av den akademiska professionaliteten genom examensreformen 1979. Utvecklingen i Finland är ett särskilt bra exempel på detta. Rektorsarbetet står däremot ett steg närmare uppdragsgivar- och arbetsgivarperspektivet. Därför är det inte heller överraskande att rektorsbehörighet fortfarande kan erhållas genom att avlägga en examen vid Utbildningsstyrelsen för där verkande tjänstemän.

Beträffande *utvärdering* visar modellen på att ansvaret för elevbedömningen i position 1 och 2 huvudsakligen är en angelägenhet för lärarna. Dess funktion är uttryckligen en mätning av *elevernas* ambitions- och prestationsnivå. Ett implicit antagande är att undervisningen riktar sig på likartat sätt till alla, vilket stärks av en stark klassundervisningstradition. Variation i elevprestationerna ses inom position 1 som huvudsakligen orsakad av varierande individuella eller sociokulturella förutsättningar hos *eleverna*, men undervisningsverksamhet antas gynna alla lika, bl.a. genom att lärarna antogs vara kapabla att differentiera inlärningsunderlättande åtaganden. Tidig nativistiskt baserad och intelligensorienterad, inlärningspsykologisk forskning hade för sin del stärkt föreställningen om att orsakerna till variationen i elevprestationer huvudsakligen uppfattades som inomindividuella hos eleverna. Det inomindividuella förklaringsmönstret stärktes senare av den kognitivistiska inriktningen på inlärningsstrategier och den tidiga

specialpedagogiken i Finland. D.v.s. eftersom modellen grovt taget gick ut på att läraren undervisar alla lika, beror olikheter i prestation på inomindividuella elevskillnader. Empiriska studier bekräftar observationen: inlärningsresultat kan endast i ringa utsträckning förklaras med variation i lärares undervisningssätt.

Ytterligare kan noteras att den starka kollektiva styrningen av enhetsskolan byggde på föreställningen om att utbildning var en demokratisk rättighet som skulle tillkomma alla på likartat sätt. Detta var särskilt viktigt eftersom olikheter i elevernas sociokulturella kapital hade visat sig starkt påverka skolframgång och -inlärning. Följande ett slags Rawlskt (1996) rättviseparadigm skulle alltså ingen drabbas av vilka specifika sociokulturella stjärnor individen var född under. Således kännetecknas position 1 av ett likvärdighetsparadigm där eleverna tillmättes samma värde och samma rätt att nå ett acceptabelt minimiresultat kunskapsmässigt. Lärarnas differentierande pedagogiska åtgärder skulle kompensera och parera variation i elevernas förutsättningar. Positiv diskriminering accepterades därmed, d.v.s. att särskilt stöda elever med särskilda behov. Enhetsskolan kan således ses som ett svar på olikhetsgenererande förutsättningar.

En växande demokratisk och social rättvis- och jämlikhetsorientering efter 1945 kom att rikta uppmärksamheten på elevernas varierande sociala och kulturella kapital, varmed den individualistiska förklaringsmodellen från tidigare differential- och egenskapspsykologi kompletterades. Denna forskning synliggjorde att ett differentierat skolsystem var segregande och funktionellt kontraproduktivt ur ett arbetslivsperspektiv, då en betydande nationell begåvningsreserv ansågs gå förlorad i ett socialt konserverande utbildningssystem. Genom ett mera inkluderande utbildningssystem förenades således ekonomiska nyttoperspektiv med politiska demokrati- och jämställdhetssträvanden.

Synen på vad som utvärderades i elevbedömningen kom från och med 1960-talet att kompletteras av ett socialt och kulturellt korrektiv: det inomindividuella begåvnings- och motivationsbegreppet var otillräckligt. Uppmärksamheten på det sociala och kulturella arvets betydelse för variation i elevprestationer fick emellertid huvudsakligen utslag på system- och policynivå och inom den pedagogiska utvärderingsforskningen. Bland annat avvecklades nivågrupperingen av eleverna då det visade sig att den var socialt segregande – en oproportionerligt stor andel elever med gynnsam social bakgrund valde fördjupade inriktningar. På skolnivå skedde emellertid inga förändringar. Eleverna fick fortsättningsvis sina individuella vitsord oavsett hur mycket den kulturella bakgrunden påverkade resultatet för den enskilda. Den på systemnivå vunna insikten tillämpades således aldrig på individnivå. Det gemensamma för det individcentrerade begåvningsparadigmet och den sociokulturella referensramen var att bägge placerade förklaringsfokus på pedagogiskt opåverkbara faktorer inom eller utanför eleven. Övergången till position 2, som lyfte fram det pedagogiska handlandets professionalitet, uttryckte däremot ett intresse att tydligare tackla elevbehoven med pedagogiska medel.

Övergången till den högra sidan av modellen, rörelsen från position 2 till 3, beskrivs som en relativ förändring av utvärderingens funktion. Lärarnas ansvar och roll i elevbedömningen kvarstod men utvärderingen förändras principiellt sett genom intresset att betrakta elevresultaten som indikatorer eller uttryck för kvaliteten på *pedagogiska insatser*. Fokus på resultaten som kopplade till eleverna kvarstod – men ändrade karaktär. En ökad individuell valfrihet, liksom den konstruktivistiska och fenomenologiska inlärningspsykologins uppfattning om eleven som aktiv i och ansvarig för inlärningsprocessen, har också lett till att elevens eget *ansvar* för sin egen framgång betonats. Både för lärarnas och elevernas del har den individuella friheten och det därmed förbundna ansvaret för framgång betonats.

Mer allmänt uttrycker rörelsen från position 2 till 3 en internationell, performativ utbildningspolitisk trend, som efter 1989 lett till att en nyliberalt inriktad politik genomförts i stora delar av världen och inom många samhällssektorer. Den nyliberala policyn har kännetecknats av privatisering, effektivisering och att ett ekonomiskt tänkande tillmätts stor betydelse. Med Jessops (2002) terminologi kunde man tala om en övergång från en "keynesiansk nationell välfärdsstatsmodell" till en "postnationell regim baserad på arbetslivets effektivitet".

Det mest grundläggande är att statens roll, i olika grad för olika delar av utbildningssystemet i olika länder, förändrats från att vara *upprätthållare* av verksamhet mot en roll som *uppdragsgivare*. Modellen följer i stort Milton Friedmans idé om att grundläggande funktioner som utbildning nog bör finansieras med offentliga medel men inte genomföras eller upprätthållas av staten, utan av privata aktörer.<sup>4</sup> Det betyder att en syn på medborgaren som kund utvecklats och att nya former av upphandlingsprocedurer och kvalitetsgranskning inrättats – en ny administration har ersatt en gammal. Överensstämmelsen mellan uppdragsgivarens (kundens) önskemål och aktörens prestation övervakas genom granskning av prestationens kvalitet (t.ex. elevernas resultat). I sin renodlade form bygger policyn dessvärre på en misstänksamhetens, snarare än tilltrons, logik: *uppdragsgivaren* litar inte på utföraren då denne antas vara intresserad att organisera arbetet så att egna fördelar bevakas, medan *utföraren* i sin tur inte kan lita på uppdragsgivaren som p.g.a. sakens natur antas vara intresserad av att nå maximal effekt och kvalitet med lägsta möjliga insats. Mätning av elevresultat får därmed en ny funktion: den tenderar att bli evidens för framgångsrik pedagogik.

I Finland har modellen förverkligats utbrett på flera av statens och kommunens ansvars- och verksamhetsområden, t.ex. polis, domstol, vård och kommunikation. Inom utbildningssektorn är det emellertid enbart högskolesektorn som klart övergått till den nya policyn genom resultatbaserad finansiering av verksamhe-

---

<sup>4</sup> Ulf P. Lundgren daterar för sin del startpunkten för den här policyn till den s.k. Sputnik-shocken i USA 1957, då Sovjet hade lyckats sända ut den första satelliten i rymden. IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) grundades året därpå (Lundgren, 2010).

ten (jfr. den nya universitetslagstiftningen 2010). Ett av de mest dramatiska skiftena i Europa för allmänbildande utbildning har genomförts i Sverige.

Figur 1 lyfter fram förändring i utvärderingens roll. Figuren uttrycker särskilt en förändring av lärarens status i relation till elevbedömningen. Lärarens tjänstemannastatus i Finland är förbunden med lärarens utövande av offentlig makt. Uppdraget att betygsätta elevernas prestationer uttrycker detta. Då utvärdering av elevresultat tidigare setts som en värdering av *elevens* prestationer, aktivitet och förmåga, uttrycker förändringen från position 2 till 3 att elevresultaten i ökande grad kommit att betraktas som indikatorer på den enskilda *lärarens* och *skolans* pedagogiska insats och kvalitet ("value added intervention"). OECD:s PISA-mätningar uttrycker samma syn genom att länder rangordnas.

Synen på elevens inlärningsresultat som indikator på pedagogiska insatser uttrycker, särskilt i den form skolvärlden ofta fått ta del av resultaten, en slags kausalism mellan undervisningsinsatser och inlärningsresultat. En teoretisk bestämning av relationen mellan undervisning och inläring är emellertid komplex, då frågan ytterst faller tillbaka på hur vi filosofiskt positionerar oss kring bl.a. subjektfilosofi, medvetandefilosofi, handlingsteori och moralfilosofi. Men också enklare effektstudier, som vill fastslå den pedagogiska insatsens relativa roll för förändring i elevens kunskande, förutsätter omsorgsfulla analyser. Kort sagt, man kan inte empiriskt *mäta* undervisningens kvalitet med inlärningsresultat utan att inkludera noggranna analyser av omkringliggande och mellanliggande empiriska faktorer, vilka påverkar elevernas prestationer t.o.m. starkare än själva undervisningen.

I Finland har de nationella utbildningsmyndigheterna emellertid klart tagit avstånd från att rangordna skolor offentligt, även om utvärderingsresultaten är offentliga. Finland har inte heller gått in för att privatisera allmänbildande skolor i form av aktiebolag och tillåta dem att göra ekonomisk vinst.

I New Public Managementparadigmet har massmedierna tilldelats en viktig roll eftersom det är genom det publika synliggörandet av skolresultaten på basen av vilka kunderna förväntas fatta informerade beslut om t.ex. skolval. Den publika proceduren med att mäta och offentliggöra skolornas resultat utnyttjar logiken kring en "skammens pedagogik" (Staunaes, 2011), genom vilken den enskilda skolan, genom en "naming, blaming and shaming" procedur, indirekt påverkas. Då ett sensationsorienterat journalistiskt klimat kan underhållas med lämplig information från myndigheter är mekanismen värd att notera. Det affektiva elementet, eller egentligen vårt behov av socialt erkännande för identitetsförhållandets och självvärdets skull, sätts systematiskt på spel i denna logik – scenen kan konstrueras så att skolor med goda resultat åtnjuter ett högre socialt anseende, oavsett om de uppnåtts genom pedagogiska insatser eller inte.

Uttryckt med Foucaults begrepp om makt handlar politik om styrning av subjektets självstyrning. I en sådan tolkning består politisk styrning av att villkoren för verksamheten ställs så att handlingsalternativ som avviker från given policy

framställer aktörerna som ointresserade av att utveckla sin verksamhet (Foucault, 1991). Det innebär inte att subjektet ses som en passiv recipient. Etik, i denna konception, innebär därför en fokusering på subjektets sätt att anpassa sina insatser och förhållningssätt så att förväntade resultat kan uppnås med större sannolikhet än annars. En inriktning som idag studerar organisationens verksamhet samt sätt att hantera förändrade villkor kallas "adaptive leadership", där det strategiska ledarskapet betonas (Heifetz & Laurie, 2001).

Oavsett indikatorer kännetecknas paradigmet som beskrivs i position 3 av att skolan ses som ansvarig och redovisningsskyldig (accountability) i olika riktningar: gentemot uppdragsgivare gällande läroplaner och inlärningsresultat, gentemot en generation föräldrar med tydliga förväntningar på skolan, gentemot administrationen gällande effektiv resursanvändning och, inte minst, gentemot elever vars omdömen i ökande utsträckning tillmäts betydelse i ett skolutvecklingsperspektiv.

Internationellt sett är övergången till det nyliberalt influerade paradigmet är förknippat med en ny art av redovisningsskyldighet som flyttar tyngdpunkten från intention till resultat, från avsikt till konsekvens, från planering till evaluering, och där ansvaret flyttas från uppdragsgivaren till utföraren. En ny form av evidensorienterad kultur där rådande policy på makronivå uttrycker intention medan skolornas verksamhet i växande grad ses som medel för att förverkliga policy. Elevresultat ses ändå i allmänhet inte som resultat av övergripande policy-formulerande institutioners insatser utan mera som resultat av det praktiska arbetet som görs på det pedagogiska verkstadsgolvet för att förverkliga policyn ifråga. Därmed förankras evalueringsintressen i den policy som formuleras av beställarna (uppdragsgivarna), medan aktörerna (utförarna) bestående av det pedagogiska ledarskapet, administrationen och lärarna i ökande grad uppfattas som verkställare eller utförare av policy.

Den hittills dominerande *vetenskapliga evidenskulturen*, som ju också uttryckligen arbetar med empiriska resultat (evidens) som underlag för pedagogiskt tänkande och handlande, söker emellertid huvudsakligen *vetenskapliga* förklaringar till skeenden och erbjuder därmed vetenskapligt utbildade, professionella lärare instrument för fördjupad förståelse av skolans verksamhet. Utvärdering är i den traditionen en helhetsbetonad och teoretiskt förankrad analys där resultaten tydligare ses i relation till verksamhetsnära och -förankrade intentioner. Skolans redovisningsskyldighet handlar inom den rationaliteten om att *inför offentligheten* klargöra bildningsmål och också om att argumentera för relevanta och motiverade handlingsstrategier vilka syftar till utveckling av verksamheten.

I enlighet med en teoretisk konception där undervisning inte består i att den växande uteslutande formas med utifrån kommande medel (determinism), eller att den växande i sitt lärande enbart utvecklar något som redan givits (nativism) och som understöds, utan där undervisning är en uppfordran till självverksamhet, blir ansvarsfrågan fördelad. Pedagogens insatser betraktas då som *nödvändiga* i syfte att inbjuda den växande till självöverskridande verksamhet, men inte *tillräckliga*



på ett uttömmande sätt. Framgångsrikt lärande i skolan är beroende av bägge samt övriga villkor som ges.

	<i>"Forsknings- och vetenskapligt baserad"</i>	<i>"Evidens- och policybaserad"</i>
<i>Redovisnings- skyldighet</i>	Handlandets avsikter, grunder och mening	Hur metod leder till resultat
<i>Utvärderings- logik</i>	Utvärdering baserad på tilltro	Utvärdering baserad på misstro
<i>Rekommendation</i>	Utveckling	Korrektion

Figur 3. Två evidenstraditioner i utbildningssammanhang och hur de skiljer sig.

Särskilt i länder med en lägre akademisk nivå på lärarutbildningen och en starkare privatskoltradition (t.ex. England) har den evidens- och policybaserade kulturen tydligare slagit igenom. Så icke i Finland. Med lokalisering av lärarutbildning vid universitet sedan 160 år jämte andra bestämda omständigheter (Uljen & Nyman, 2013) har Finland inte, åtminstone hittills, valt den vägen.

Rörelsen mot en evidensorienterad utvärderingskultur är inget isolerat finländskt fenomen. Det är fråga om en allmänt omfattad styrningsmekanism inom EU kallad Open Method of Coordination (OMC). Dess särdrag är ett s.k. mjukt styrsystem (soft governance), d.v.s. styrning *utan* direkta sanktioner: policy formuleras, indikatorer utarbetas, evaluering genomförs och kommuniceras till aktörer som kan "välja" hur de hanterar uppkommen situation. Sanktionerna är emellertid tydliga även om de är indirekta: verksamheter där man gör sådana val som inte faller inom ramen för eller avser att fullfölja existerande policy drabbas indirekt, eftersom utvecklingsansträngningar ofta är förenade med finansierings-systemet – rätta saker belönas. En slags "best practice"-logik följer i kölvattnet.

### Konklusioner: Mot en kunskapsgrundad utvecklingskultur i Finland?

Ovan skisserades hur övergången från "välfärdsstaten" till "marknadsstaten" kommit till uttryck i form av en förnyad utvärderingskultur. Emellertid har det visat sig att tveksamheten kring det slag av konkurrensorienterad, evidensbaserad utbildningspolicy, som Finland alltså valt att *inte* svälja med hull och hår (se Uljen et al. 2013; Steiner-Khamsi, 2004), växer sig allt starkare.

Också inom andra samhällssektorer där samma policy tillämpats, har tilltron till marknadens självreglerande och automatiskt kvalitetsgenererande funktion kommit att ifrågasättas. Särskilt den globala finansiella kraschen 2008 visade att marknaden saknade interna kontrollinstrument som kunde hindra utvecklingen mot en global ekonomisk kris. Parallellt har den kinesiska ekonomiska politiken

starkt utmanat föreställningen om det funktionella och kloka i en kvartalsekonomisk, d.v.s. kortsiktig, syn på effektivitet och vinst. Det har också visat sig att omfattningen av den nya byråkratin är betungande när det gäller anbudsförfarande, en kontinuerligt kontrollerande mentalitet tycks ha demoraliserande effekter. Inbesparingarna tycks vara mera förbundna med teknologiska framsteg och allmänt högre krav på produktivitet, vilket medfört stigande siffror kring arbetsoförmögenhet och olust i arbetet. Idén att göra vinst på sektorer som vård och utbildning, särskilt när vinsterna landar i skatteparadis världen över, upplevs allt mera stötande i den offentliga debatten. Skolvärlden uppvisar alltfler tecken på frustration, vilket resulterar i krav på större rättigheter att ingripa vid social oro. Rektorer uppger att skoltrivsel bland både lärare och elever är en högtprioriterad fråga.

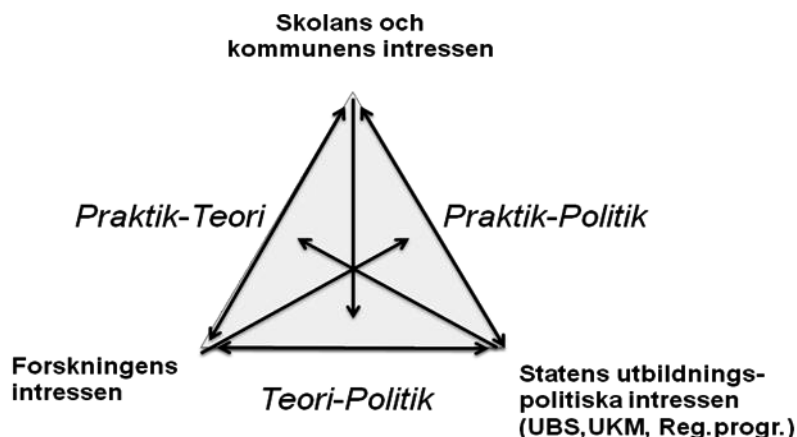
Bedömningen synes vara att den konkurrensorienterade policyns eftersträlvade effekter verkar utebli, medan kontraproduktiva konsekvenser infinner sig. T.ex. Henri Levin vid *National Center for the Study of Privatization in Education* visar att t.ex. friskolorna i Sverige inte leder till bättre resultat än statliga skolor, givet att man tar hänsyn till elevernas bakgrund (Levin, 2013), (<http://www.ncspe.org>). Diane Ravitch som var en stark aktör i Bush administrationen i syfte att gynna en accountabilitysyn på skolan tar idag kraftigt avstånd från åskådningen (Ravitch, 2010). Däremot visar utvecklingen att spridningen mellan skolorna ökar. En likartad tendens förekommer i Finland. Om spridningen mellan skolorna ökar samtidigt som nivån sjunker är det förstaeligt att en osäkerhet kring denna policy har uppstått. Samtidigt är resultaten en bekräftelse på att den linje Finland valt i dessa frågor är balanserad. Också i övrigt har differenserna mellan sociala grupper ökat i många länder. Löneskillnaderna har ökat dramatiskt. Egendomskoncentrationen har varit stor under bara några årtionden. Skattesatserna har reducerats samtidigt som lånebördan privat, kommunalt och nationellt har ökat dramatiskt. Det är inte tydligt att avvecklingen av välfärds-samhället har lett till ökad kvalitet genom konkurrens, men nog att den lett till ökad utslagning.

Elevernas avhopp från utbildning oroar uppenbart den politiska ledningen. All empirisk evidens visar dessutom på hur stora samhällskostnaderna blir för studieavbrott och hur mycket som står att vinna genom mera jämnt fördelade tillgångar och förmåner (Wilkinson & Pickett, 2009). Konsekvenserna av bostadsmarknadskrisen, eller den s.k. subprime-kraschen, i USA och överhettningen på bostadsmarknaden i stora delar av Europa som hölls igång med lånade medel, hanterades inte heller av marknaden själv, utan räkningen hamnade på skattebetalarnas bord. I tillägg visar den kinesiska ekonomins utveckling de senaste 20 åren att stor tillväxt är möjlig i en ekonomi som i mycket begränsad omfattning tillämpar den ekonomiska liberalismens principer. Tilltron till marknadens själv-sanerande- och reglerande mekanismer har således drabbats.

Förstärkningen av en *politisk* strategisk ledning, framom en ekonomistisk sådan, kan i flera länder tolkas som en kritik av den marknadsliberala policy som utvecklats efter 1989. Men en starkare policystrategisk styrning kan också ses som

ett nytt skede av den liberala marknadsstatens sätt att fungera. Övergången från position 3 till 4 illustrerar ovanstående: det pågår en förstärkning av kultur- och undervisningsministeriets policyformulerande roll, samtidigt som ett tydligare målrelaterat effektivitets- och produktivitetstänkande utbreder sig genom att utveckla utvärderingsverksamheten. Ministeriet har också offentligt uttryckt intresse att avveckla kommunernas mellanliggande roll i finansieringen av grundläggande utbildning.

Relationerna mellan staten, kommunerna och skolorna samt universiteten är således under förhandling (se figur 4).



Figur 4. Vid övergången från en marknadsekonomisk till en policystrategisk styrning av skolans verksamhet och dess utveckling omförhandlas relationen mellan stat, kommunens skola och universiteten

Då den statliga styrningen tidigare fokuserade på planering av verksamheten och ett offentligt regelsystem (position 1), har tilltagande fokus riktats mot ett resultat tänkande (position 4) som förverkligas genom både process- och resultatmonitorerande uppföljningsmekanismer.

I Figur 2 indikerar övergången från position 3 till position 4 en pågående kursändring som benämnts som en *reprofessionalisering av lärar- och rektorskåren*. Det är naturligtvis fråga om ett mångfacetterat fenomen men uttrycker bl.a. *recentralisering* av skolans styrning, vilket innebär att en nationellt organiserad, statlig, strategisk styrning förstärks, ytterst i enlighet med regeringsprogrammet. Det är inte fråga om en återgång till den tidigare starka administrativa, välfärdsstatliga modellen (position 1). I stället ser vi en statsmodell som fortsättningsvis, och t.o.m. förstärkt, fungerar i enlighet med principerna för den liberala marknadsstaten, men med starkare fokus på strategisk, och mera långsiktig, policybaserad styrning i ett top-down-perspektiv.

## Kommunala utvecklingsplaner och utvärdering

I det tidigare paradigmet utgjorde läroplanen på nationell nivå ett centralt styr-element vid sidan av timfördelning, resursering och lagstiftning. I tillägg till läroplansarbetet som nationellt styrinstrument har också regeringsprogrammets betydelse samt olika metoder för s.k. soft governance införts, varpå den s.k. kommunala utvecklingsplanen som gott exempel (Undervisnings- och Kulurministeriet, 2011).

Den nationella utvecklingsplanen baserar sig på statsminister Katainens regeringsprogram, som tar sikte på att finländarna skall vara världens kunnigaste folk år 2020, med olika mått mätt. För det andra betonas utbildningsmässig jämlikhet. Programmet präglas av en oro för ökad differentiering, bl.a. skillnader som beror på region, kön och socioekonomisk bakgrund, vilka fortsättningsvis skall motverkas. Att utbildningsgången och genomströmningen, inklusive skolavbrott och utbildningsval, är könsbunden och fortsättningsvis är förenade med det kulturella arvet ses inte som önskvärt. För det tredje uppmärksammas ekonomisk effektivitet. Även om utbildningens instrumentella roll för arbetslivet betonas, betraktas ändå också bildning som ett självändamål.

Det nationella regeringsprogrammet i Finland reflekterar emellertid tydligt ambitionerna inom EU. 2011 beslöt EU-kommissionen t.ex. att uppställa som mål att minska andelen skolavbrott från dryga 14 % till under 10 %, ett mål som Finland i och för sig redan uppnått ([http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_en.pdf)) varför målet nationellt ställs på 8 %. Arbetsmodellen exemplifierar att varje medlemsland uppställer nationella mål som korresponderar med och är kongruenta med Europeiska rådets strategi för ekonomi och sysselsättning (Europa 2020-strategin från våren 2013).<sup>5</sup> I den strategin formuleras målsättningar för sysselsättning, forskning, klimat, utbildning och delaktighet.

Det nya tänkandet kring kommunala skolutvecklingsplaner som lanserats av Utbildningsstyrelsen 2013 utgår från att nationella tyngdpunktsområden för utveckling fastställs, vilket kortfattat beskrevs ovan (Pitkälä, 2013). Syftet med utvecklingsplanerna uppges vara att stöda kommunerna i att identifiera hur nationella målsättningar baserade på regeringsprogrammet kan knytas samman med sådana utvecklingsobjekt som framspringer ur lokala behov, kring vilka ett utvecklingsarbete därefter kan inledas. De *kommunala* arbets- och utvecklingsplanerna utgör således explicit instrument för att förverkliga den *nationella* utvecklingsplanen för utbildning. Utvecklingsplanerna är fokuserade på fyra delområden – elevernas inläring, personalens kunnande, hållbart välbefinnande och ledarskap, vilket presenterats av Utbildningsstyrelsen i februari 2013.<sup>6</sup> De kommunala utvecklingsplanerna kan ses som ett slags soft governance-

---

<sup>5</sup>[http://www.vm.fi/vm/sv/04\\_publicationer\\_och\\_dokument/01\\_publicationer/02\\_ekonomiska\\_oversikter/20130418Europa/Europa\\_2020\\_\\_sve\\_NETTI.pdf](http://www.vm.fi/vm/sv/04_publicationer_och_dokument/01_publicationer/02_ekonomiska_oversikter/20130418Europa/Europa_2020__sve_NETTI.pdf)

<sup>6</sup> <http://prezi.com/5m5eqgkxhkn/copy-of-kesu/>

styrssystem. Styrningen består av det nationellt enhetliga systemet men också av att de nationella myndigheterna av olika skäl kan prioritera vissa delområden inom nämnda dimensioner samt direkt och indirekt allokera resurser på dessa. I praktiken förutsätter utvecklingsplanerna olika slag av utvärderande moment som grund för medeltilldelningen. Idén om kommunala utvecklingsplaner kan ses som ett styr- och aktivitetssystem av soft governance-typ där tid, rum, sociala praktiker, teknologier, traditioner, relationer och positioner kan betraktas ur ett diskursivt systemperspektiv (Fairclough, 2003).

Det har också betonats att utvecklingsplanernas syfte är att för den kommunala beslutsordningen, d.v.s. kommunpolitiker, visa på betydelsen av utbildningsfrågor. Kännetecknande för denna nyordning och aktuella policyn är att den nationella nivån behåller initiativet och den politiska styrningen. Samtidigt blir frågan om hur den kommunala mellanförvaltningen skall fungera i framtiden kontinuerligt diskuterad. I länder med en stor kommunal skolautonomi liksom i Finland är statens direkta styrning i princip svag.

Den nationella officiella retoriken och linjedragningarna kring utvärderingen ligger i linje med det ovensagda. Jämlikhet anges fortfarande som ett motiv till att genomföra utvärderingar, men produktivitet och ekonomisk effektivitet ses som lika centrala (UKM, 2012). Dessutom betonas utvärderingens betydelse för välfärden, arbetskraften och konkurrenskraften. Rådet för utbildningsutvärdering och Högskolornas utvärderingsråd är de operativa organ som för närvarande genomför utvärderingarna för ministeriets räkning. Det är dock viktigt att notera att dessa i princip är inrättade som oberoende organ (förordning 1061/2009), men likväl opererar på basen av en utvärderingsplan som är uppgjord gemensamt med ministeriet. Utbildningsstyrelsen genomför fortfarande nationella utvärderingar av elevernas inlärningsresultat. För närvarande föreligger ett lagförslag om att inrätta ett nytt samlat nationellt organ eller centrum för utbildningsutvärdering.

### **Den statliga mellanförvaltningen**

I Finland är den kommunala självstyrelsen stark i relation till statsmakten, även om den inte kan jämföras med en tradition av delstater. Nyordningen innebär att allt flera lagstadgade uppgifter överförs på kommunerna. Lagstiftningen kring kommunala uppgifter har de facto varit ett starkt statligt styrinstrument i kommunal verksamhet. Kommunernas politiska autonomi har därmed begränsats och de har kommit att framstå som exekutiva organ som följer statligt beslutsfattande.

I tillägg regleras den kommunala skolverksamheten av en statlig förvaltning på regional nivå. Den statliga mellanförvaltningen realiseras huvudsakligen via regionalförvaltningsverken och näringslivs-, trafik- och miljöcentralerna. Regionalförvaltningsverken har nyligen, genom ny lagstiftning 2009 (869/2009), stigit tydligare fram som regionala statliga organ för utbildning, bl.a. med uppgifter kring övervakning av rättssäkerhet, fortbildning och utvärdering. Utvärderingen

gäller särskilt i vilken grad grundservice är tillgänglig. I praktiken utövar Regionförvaltningsverken en statlig kontroll av kommunernas lagenliga skyldighet att erbjuda service. Föga överraskande föreslår således Kommunförbundet i sitt remissvar kring det föreslagna nya nationella utvärderingscentret för utbildning, att även regionalförvaltningsverkens utvärderingar skall överföras till nämnda center. Kommunförbundet betonar också i en skrivelse att utbildningsanordnarna, d.v.s. kommunerna, själva skall behålla det nuvarande ansvaret för lokal utvärdering (Kommunförbundet, 2012). Det återstår att se hur de slutliga formuleringarna lyder, men tendensen till en klarare styrning av skolväsendets verksamhet från statligt håll är synlig, vilket tolkas som en pågående omförhandling av relationen mellan statsmakten och kommunerna.

Finansieringen av kommunernas utbildningsverksamhet följer i huvudsak tidigare modeller för enhetspris per elev, men en ökad uppmärksamhet gällande växande skillnader mellan skolor kan noteras. Kommunernas arbetslöshetsgrad, andelen invandrare och utbildningsnivån beaktas idag vid tilldelning av resurser. Detta kan tolkas som medvetna, kompensatoriska åtgärder i syfte att hantera regional och skolvis variation i frågor som är av betydelse för elevernas skolframgång.

### **Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling mellan policy och vetenskap**

Den finländska nationella utbildningsförvaltningen präglas av ett tätt och förtroendefullt samarbete med den pedagogiska forskningsvärlden och så har det varit en lång tid. Finland hör till de länder som inrättat ett särskilt pedagogiskt forskningsinstitut samt en utvärderingsorganisation som kan erbjuda stöd för den nationella skolstyrningen. Överlag håller sig Finland med ett system av sektorforskningsinstitut, vilka är underordnande policyintressen.

Denna forskningsbaserade samverkan har nyligen stärkts genom ett bredare sammansatt nationellt dialogforum, som förenar universiteten och den nationella utbildningsadministrationen kring utbildning. Forumet, tillsatt av Utbildningsstyrelsen 2011, är inget beslutande organ utan ett diskussionsforum med syfte att förmedla information mellan förvaltning och universitet samt begrunda hur utbildningsanordnare kunde förse med underlag för sin verksamhet och hur den professionella fortbildningen för personal inom undervisningssektorn kunde utvecklas.

Arbetsfördelningen mellan sektorforskningsinstitut och universitet har varit att bäge förser aktörer med evidensbaserat besluts- och handlingsunderlag, antingen i form av utvärderingar eller i form av mera oberoende forskning. Den pågående omorganiseringen av utbildningsutvärdering i Finland kan vara uttryck för en starkare evidensbaserad skolutvecklingskultur. Det nationella utvärderingsorganet har tilldelats större autonomi jämfört med t.ex. Utbildningsstyrelsens utvärderingsverksamhet, men mindre än universiteten. En avgörande fråga är emellertid om och på vilket sätt övergripande utvärderingar kan läggas till grund

för lokalt utvecklingsarbete. Modellen är dock att ett nationellt utvärderingsorgan skall producera besluts- och planeringsunderlag för olika aktörer.

Universitetens relation till skolvärlden är således också under utveckling. De fyra positionerna (1–4) i analysmodellen i Figur 2 korrelerar med olika typer av forskningsmetodiska paradigmer. Vi har rört oss från ett positivistiskt, kvantitativt paradigm som dominerade under 60- och 70-talen, och som svarade väl mot både den tidens vetenskapsideal och den nationella utbildningsförvaltningens behov av uppföljande forskning. I anslutning till decentraliseringen under 80- och 90-talen byttes det nomotetiska idealet ut mot det ideografiska, som genom sin kvalitativa orientering fokuserade på rika beskrivningar av individuella erfarenheter och kontextuella beskrivningar (position 2). Detta svarade bättre mot ett kunskapsbehov på lokal och situationell nivå. Mångfalden, som förbigåtts i den kvantitativa traditionen, uppfattades som nydanande och korresponderade med ett ökat lokalt, professionellt ansvar för utvecklings- och läroplansarbete. Genom övergången till idén om den liberala marknadsstaten och synen på produktivitet som möjlig att mäta genom inlärningsresultat, har ett nytt intresse för kvantitativa kartläggningar ökat. Kunskapsproduktion av detta slag svarar bättre mot det informationsbehov som skolstyrning utanför skolan som handlingskontext har (position 3).

Genom övergången till det 4:e paradigmet, den kombinerade policy- och kunskapsbaserade skolutvecklingsansatsen, finns ett behov av en ny art av vetenskapligt producerat vetande som kan bilda underlag för planering och handling. Det nya skolutvecklingsparadigmet leder till nya förväntningar på universiteten. Dels handlar det om att producera vetenskaplig kunskap för en oberoende analys av utbildningssystemet på nationell och internationell nivå, dels om att ta fram kunskap som är användbar för det lokala skolutvecklingsarbetet. Det sistnämnda behovet motsvaras av *interventionsorienterad forskning* i olika schatteringar.

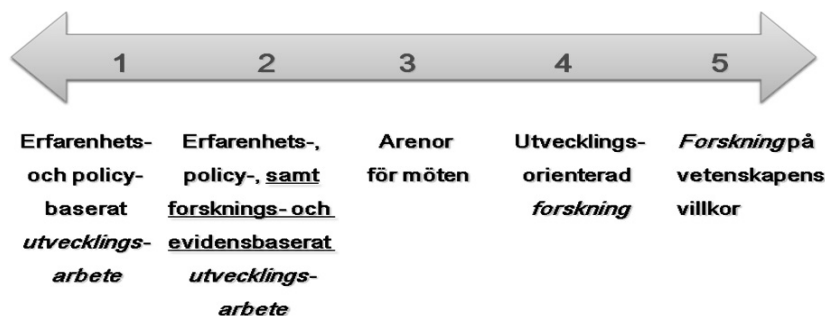
Idag finns inga uttömmande svar på hur policybaserad utvärderingsinformation och vetenskapligt baserad kunskapsproduktion kan förenas. Ett av problemen är att den policybaserade utvärderingstraditionen oftast är kvantitativ och genomförs av skolexterna aktörer i ett policybaserat top-down-perspektiv, medan en interventionsorienterad och vetenskaplig kunskapsproduktion kan vara kontextuell och praxisnära, men lika gärna teoribaserad. Därmed är den tydligare professionsbärande och arbetar med ett bottom-up-perspektiv som betonar praktikers professionalism, lojalitet, tillit och autonomi. Då den förra är uppdragsgivarcentrerad är den senare klient- eller elevcentrerad.

### **Mot en ny skolutvecklingstradition**

I vilket avseende kan vi nu tala om en ny vetenskaplig utvärderingstradition? Figur 3 vill visa på hur praktiskt utvecklingsarbete traditionellt varit baserat på professionella aktörers personliga erfarenhet och policydokument (1). Det utvecklingsarbetet har under senare tid rört sig mera mot ett evidensorienterat sätt att förhålla sig till förändringar i verksamhetskulturen eller dess resultat (2). Den

traditionella universitetsforskningen har å sin sida traditionellt fungerat inom det som kan kallas ett "observatörsparadigm", där forskaren på avstånd begrundar pågående skeden för att begripa dem och synliggöra dem för involverade (3). Idealet har varit den oberoende, objektiva, forskningen. Sedan medlet av 1980-talet har det pedagogiska vetenskapsidealet modifierats så att den unika, ideografiska beskrivningen, i enlighet med det fenomenologiska, hermeneutiska och etnografiska vetenskapsidealet accepterats. Paradigmet har utvidgats mot en aktionsforsknings-, designforsknings- och interventionsorienterad hållning (Rönnerman & Salo, 2012).

Modellen nedan avser att visa på att vi i Finland parallellt utvecklar både den pedagogiska forskningens vetenskapsideal mot intervenerande synsätt och en traditionell konception av utvecklingsarbete som baserar sig på professionell erfarenhet och utvärderingsresultat.



Figur 5. Hur praktiskt utvecklingsarbete vidgar sin referensram från en erfarenhets-, policy- och utvärderingsbaserad tradition (1-2) mot en forskningsorienterad modell (3) och hur forskning kan inriktas mot utvecklingsarbete (4) och koordineras med praktiskt utvecklingsarbete (2).

Det är möjligt att den hittills rådande arbetsfördelningen mellan sektorforskningsinstitut, yrkeshögskolorna och universiteten kvarstår, så att de förra erbjuder policybaserad kunskapsproduktion för systemnivån medan universiteten även i fortsättningen ansvarar för en akademisk, professionsorienterad kunskapsproduktion för aktörsnivån. Det faller sig naturligt att tänka så då universiteten ansvarar för professionsförberedande utbildning och skolutvecklande forskning.

Då vi idag talar om informations-, kunskaps- och evidensbaserat ledarskap och skolutveckling kan vi således fortsättningsvis återopa a) den personligt utvecklade erfarenheten som den akademiskt utbildade pedagogen besitter, och i tillägg till detta, b) policydriven och -observant utvärderings- och uppföljningsverksamhet av pågående processer, vilket kan betraktas som ett slags formativ utvärdering, och slutligen c) vetenskaplig kunskap producerad inom ramen för olika vetenskapliga paradigmer, där en interventionsorienterad forskning som förverkligas i samråd mellan universitet och praktiker erbjuder nya möjligheter. I för-



längningen förutsätter detta en nyorientering gällande synen på den vetenskapliga lärarprofessionaliteten inom den akademiska lärarutbildningen i Finland.

## **Till slut**

Artikeln syftar till att visa att Finlands utbildningspolitik, trots variationer i de senaste fyra decenniernas utveckling, har präglats av en konsensustradition som ger sig till uttryck bland annat genom föreställda ömsesidiga, positiva effekter av en tydlig kunskapscentrering, en politisk driven utbildningsjämlighet, social rättvisa och välfärd, deltagande medborgarskap och ekonomiska framsteg. Finlands modell har varit och är fortsättningsvis att förena jämställdhet med en hög pedagogisk ambitionsnivå.

En konsensus över partigränserna rörande utbildningspolitiska intressen har medfört att politiken i Finland i enbart begränsad utsträckning utnyttjat skolan som en arena för politisk kamp. Det betyder inte att en politisk kamp om skolan är främmande i Finland, vilket var tydligt vid t.ex. grundskolans införande, men har varit försiktigare än på annat håll.

Finland har emellertid inte stått oberört av horisontella rörelser mellan länder som kommit till uttryck i form av olika policylånande strategier. Företeelsen som sådan är inte ny. Finland har under hela sin moderna historia från 1600-talet och framåt arbetat med att utveckla sitt skolsystem i internationell belysning, vilket de tidigaste läroplanerna utarbetade av Comenius är exempel på (Uljens, 2002).

För Finlands del består det nya närmast i, för det första, att den policyorienterade styrning som idag förstärks och vars målsättningar inte längre enbart ligger i nationella händer är uttryck för en starkare top-down-orienterad politisk styrning. Inflytandet från arbetet med och i Europeiska unionen exemplifierar detta, liksom inflytandet från det av OECD organiserade PISA-programmet samt övriga transnationella organisationer.

För det andra har Finland framgångsrikt lyckats undvika råare former av ett marknadsinspirerat redovisningsskyldighetstänkande (Uljens, Wolff, & Frontini, in press). I stället har skolan hittills tillåtits fortsätta att arbeta under likartade stjärntecken som varit rådande under den välfärdsorienterade utbildningspolicyn där den vetenskapligt baserade professionaliteten värderats. Detta visar på en fortsatt stor nationell integritet och omdömesgillhet och står i direkt samband med att utvärderingsinformation inte utnyttjats för en offentlig rangordning av skolorna.

För det tredje har Finland, kanske för första gången under sin moderna historia, kommit att framstå som modell och referenspunkt i utbildningsfrågor i ett globalt perspektiv.

Det återstår att se om vår finländska tradition, som präglats av en hög grad av tillit till pedagogiskt professionell expertis och därmed förbunden frihet, överlever eller om den nya policyorienterade styrningsfilosofin fokuserad på prestation, excellens och effektivitet kommer att få oönskade, kontraproduktiva konsekvenser, vilket skett på många håll. Kommer den finländska skolans aktörer, lärare och rektorer att i fortsättningen uppvisa samma lojalitet och höga ambitionsnivå, om en starkare styrning som ifrågasätter deras professionella autonomi träder in på scenen? Det är nämligen värt att notera, att den nivellering och sänkning av kunskapsnivån som kritikerna av grundskolan befarade vid dess införande, har kommit på skam. Grundskolan som system var inget hinder för att nå de bästa resultaten i världen. Å andra sidan är det, som vi sett, inte heller en garanti för att så sker.

En sannolik utveckling är att det skede som Finland nu genomlever, d.v.s. ett skede som pekar mot en ny förening mellan information genererad av policyinformerad utvärderingsverksamhet (tietoperustainen) och vetenskapsbaserad (tiedeperustainen) kunskapsproduktion, som bägge syftar till att understödja ett professionellt skolpedagogiskt utvecklingsarbete, kan komma att erbjuda en fungerande balans för ett mera systematiskt och pedagogiskt professionellt, praktiskt skolutvecklingsarbete. Det förutsätter emellertid stor uppmärksamhet i frågor om vilken typ av utvärderingsinformation som utarbetas och sprids. Om utvärderingsinformationen är offentlig finns en risk för att skolorna kan, i likhet med andra länder, offentligt rangordnas. För det andra är sättet arbeta med denna information avgörande. Ett pedagogiskt system som Finland, vilket genererar en kultur som kännetecknas av tillit och lojalitet, har goda möjligheter att utveckla en internationell modell för hur information kan utnyttjas av pedagogerna själva som stöd för det kontinuerliga pedagogiska utvecklingsarbetet.

Hanteras frågan klokt kan vi med tillförsikt se fram mot en pedagogisk verksamhetskultur där lärares och rektors professionsutveckling sammanvävs med skolornas kvalitativa pedagogiska utveckling, vilket kan ske i samarbete med universiteten och utbildningsadministrationen. Den nu aktuella läroplanen bejakar och direkt bejakar en sådan utveckling. En sådan modell bevarar iden om läraren som relativt autonom yrkesutövare som utvecklar sitt arbete genom att utnyttja en mångfald av kunskapskällor (hemmen, forskning, utvärdering, beprövad egen och kollegial erfarenhet, läroplan och policy). I förlängningen kan det innebära en omorganisering av grund- och fortbildning av lärares och rektors arbete och nya former av nätverksbaserade arenor för erfarenhetsutbyte. Modellen bygger på ett medvetet pedagogiskt ledarskap av skolans verksamhet både inom och utanför skolan, som utgår från det bildningsuppdrag skolan tillskrivits.

Bland Vasapedagogerna vid Åbo Akademi finns idag ett stort antal aktiva forskare inom de pedagogiska vetenskaperna som företräder olika varianter av interventions- och utvecklingsorienterad forskning. Då den forskningen förenas med ambitioner kring pedagogisk teoriutveckling som beaktar både den enskilda pedagogen, skolan som organisation och institution samt det pedagogiska hand-

landets och ledarskapets olika nivåer, samt kulturhistoriska kontext, föreligger goda förutsättningar att vidareutveckla en redan internationellt sett dynamisk forskningsmiljö med denna inriktning.

## Referenser

- Abbot, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ball, S., Maguire, M. & Brown, A. (2011). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Benner, D. (1991). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Clayton, T. (1998). Beyond mystification: Reconnecting World-systems theory for comparative education. *Comparative Education Review*, 42(4), 479-496.
- Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and rule in modern society*. London: Sage.
- Europa 2020-strategin. *Finlands nationella handlingsprogram, våren 2013*. Finansministeriets publikationer 10b/2013.
- Fairclough, N. (2005). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Frontini, S. (2009). Global influences and national peculiarities in education and training: the Finnish case. I: H. B. Holmarsdottir & M. O'Dowd (Eds.), *Nordic Voices. Teaching and Researching Comparative and International Education in the Nordic Countries*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Fullan, M. (2013). *Great to excellent: launching the next stage of Ontario's education reform*.  
[http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/FullanReport\\_EN\\_07.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/FullanReport_EN_07.pdf)
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 30(2), 95-110.
- Hardy, I., Rönnerman, K., Furu, E. M., Salo, P. & Forsman, L. (2010). Professional development policy and politics across international contexts: From mutuality to measurability? *Pedagogy Culture and Society* 3, 18(1).
- Hattie, J. (2008). *Visible learning. A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Heifetz, R. & Laurie, D. (1997). The work of leadership. *Harvard Business Review*, 75, 124-134.
- Hopmann, S. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 4(35), 459-478.
- Hopmann, S. T., Brinek, G. & Retzl, M. (Hg./Eds.) (2007). *PISA zufolge PISA - PISA recording to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA keep, what it promises?* Vienna: LIT-Verlag.
- Foucault, M. (1991). Governmentalité. In: G. Burcell, C. Gordon & P. Miller (eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 87-104). Hempel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

- Jessop, R. (2002). *The future of the capitalist state*. Cambridge: Polity Press.
- Karlsson, B. (2012a). *Om att utveckla den finlandssvenska skolan*. Föreläsning vid Pedagogiska fakulteten vid Åbo akademi. 24.2.2012.
- Karlsson, B. (2012b). *Toppkompetens genom professionellt samarbete. Projektbeskrivning version 3.1*. Finlandssvenskt skoldirektörseminarium. Kick-off av Toppkompetens projektet, 3.10.2012, Tammerfors.
- Kemmis, S. (2011). *Pedagogy, praxis and practice-based higher education*. Seminarium 23.11.2011, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi i Vasa.
- Kivelä, A. (2004). *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Leithwood, K., Anderson, S. E., Mascal, B. & Strauss, T. (Eds.), (2010). *School leaders' influences on student learning: The four paths*. London: Sage.
- Levin, H. (2013). *Evaluating consequences of educational privatization. Ideas and consequences of market principles in education: The Swedish case in an international perspective*. Presented at The Royal Swedish Academy of Sciences, Stockholm, March 11-12, 2013.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Masschelein, J. (2004). How to conceive of critical educational theory? *Journal of Philosophy of Education*, 38(3), 351-366.
- Møller, J. (2009). Approaches to school leadership in Scandinavia. *Journal of Educational Administration and History*, 41(2), 165-177.
- Nordström-Lytz, R. (2013). *Att möta den andra. Det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-2926-8>
- Nyman, C. & Vesterback, D. (2012). *Finlandssvenska skoldirektörers uppfattningar om sitt arbete*. Finlandssvenskt skoldirektörseminarium. Kick-off av Toppkompetens projektet, 3.10.2012, Tammerfors.
- Nykvist, A. (2012). Toppkompetens i skolvärlden ska ge bättre skolor. *Meddelanden från Åbo akademi nr 5/2013*. 15.3.2013.  
[http://web.abo.fi/meddelanden/studier\\_o\\_undervisning/2013\\_05\\_skolor.sht](http://web.abo.fi/meddelanden/studier_o_undervisning/2013_05_skolor.sht)
- Undervisnings- och kulturministeriet (2012). *Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2012-2015*. (UKM, Publikationer 2012:14)  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm14.pdf?lang=fi>, Tillgänglig juni 2013.
- Kommunförbundet (2012). Lausunto opetus- ja kulttuuriministeriölle 11.9.2012, dro 2466/90/2012, Tuula Haatainen, Anneli Kangasvieri, Maisa Lovio. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen perustaminen.
- Pacheco, J. A. (2012). Curriculum studies: What is the field today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies* 8, 2012.
- Pitkälä, A. (2013). *Millaista kehitystä nyt tarvitaan?*  
<http://www.oph.fi/kuntakesu>
- Ravitch, D. (2010). Why I Changed My Mind About School Reform: Federal testing has narrowed education and charter schools have failed to live up to their promise. *Wall Street Journal* 2010. [http:// on-](http://on-)

- line.wsj.com/news/articles/SB10001424052748704869304575109443305343962.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A. & Rowe, K. (2008). The impact on leadership on students outcomes: An analysis of the different effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Roth, K. & Gur-Ze'ev, I. (2007). *Education in the era of globalization*. Dordrecht: Springer.
- Rönnerman, K. & Salo, P.(2012). 'Collaborative and action research' within education. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 1–16.
- Schaffar, B. (2009). *Allgemeine Pädagogik im Zwiespalt*. Würzburg: Ergon.
- Schaffar, B. (2013). *Disciplinary punishment as a juridical, ethical and educational problem in school - An analysis of different (professional) experiences, attitudes and practices*. Unpublished research plan. Vasa: Åbo Akademi.
- Scherp, H-Å. (2003). *Lärares och skolledares förståelse av skolutvecklingsprocessen*. Karlstad: Karlstad University Studies 2003:27.
- Smeds-Nylund, A-S. (2012). *Finlandssvenska skoldirektörers prioriteringar av utvecklingsbehov*. Finlandssvenskt skoldirektörseminarium. Kick-off av Toppkompetens projektet, 3.10.2012, Tammerfors.
- Snellman, J. V. 1894. Föreläsningar i pedagogik (1861). *Samlade skrifter, Band X*. Helsingfors: Otava, 193–309.
- Staunes, D. (2011). Governing the potentials of life itself? Interrogating the promises in affective educational leadership. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 227-247.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. New York and London: Teachers College Press.
- Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. London and New York: Open University Press/McGraw-Hill.
- Timperley, H. (2011). Knowledge and the leadership of learning. *Leadership and Policy in Schools*, 10(2), 145-170.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (2002). The idea of a universal theory of education – an impossible but necessary project? *Journal of Philosophy of Education* 36(3), 353-375.
- Uljens, M. (2007). J. V. Snellman ja pedagogisen paradoksin ratkaisu. *Kasvatus*, 38(1), 7-16.
- Uljens, M. (2009a). *PISA, pedagogik och politik*. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Uljens, M. (2009b). Allmän pedagogik som kritisk pedagogik. I: A. Kivelä & A. Sutinen (red.), *Teoria ja traditio* (ss. 153-178). Turku: Kasvatustieteiden Seura 42.
- Uljens, M. (2012). *Principer och arbetsformer för kommun- och skolbaserat pedagogiskt utvecklings- och forskningsarbete som stöd för pedagogisk praxis*. Finlandssvenskt skoldirektörseminarium. Kick-off av Toppkompetens projektet, 3.10.2012, Tammerfors.

- Uljens, M. (2012). Mot ett förnyat skolutvecklingsarbete i Svenskfinland. *Vasabladet* 29.1.2012.
- Uljens, M. & Korhonen, J. (2012). *On the paradox of lower performing Swedish speaking schools in Finland – An educational leadership perspective*. Paper presented at NERA 2012, Copenhagen.
- Uljens, M., Möller, J. Ärlestig, H. & Fredriksen, L. F. (2013). The professionalization of Nordic school leadership. I: L. Moos (Red.), *Transnational influences on values and practices in Nordic educational leadership: Is there a Nordic model?* (pp. 133-148). Dordrecht: Springer.
- Uljens, M. & Nyman, C. (2013). Educational leadership in Finland or building a nation with Bildung. I: L. Moos (Red.), *Transnational influences on values and practices in Nordic educational leadership: Is there a Nordic Model?* (pp. 31-48). Dordrecht: Springer.
- Uljens, M. & Sundqvist, R. (2013). Research, policy and practice - Where is educational leadership for school development in Finland heading? Paper presented at ECER 10-13.9. 2013, Istanbul, Turkey.
- Uljens, M., Wolff, L-A. & Frontini, S. (in press). Finland – NPM resistance or towards European neo-welfarism in education? In: H. M. Gunter, E. Grimaldi, D. Hall & R. Serpieri (Eds.), *New Public Management and the Reform of Education: European Lessons for Policy and Practice*. London: Routledge.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2009). *The spirit level: Why more equal societies almost always do better*. London: Allen Lane.
- Wolff, L-A. (2011). *Nature and sustainability*. Saarbrücken: LAP Lambert.



# **Pedagogiskt ledarskap**

## **- teori, forskning och skolutveckling**

Utbildningsinstitutioners ledarskap har genomgått förändringar i Finland under senare tid. Även om skolornas verksamhetsvillkor inte förändrats lika dramatiskt i Finland jämfört med andra länder, är det skäligt att pröva tesen om en ny tid för pedagogiskt ledarskap, en ny pedagogisk verksamhetskultur och därmed förbunden skolutveckling håller på att etablera sig i Finland?

Utvecklingen väcker många frågor. Hur skall pedagogiskt ledarskap identifieras och avgränsas? Hur gestalta det pedagogiska ledarskapet teoretiskt? Utifrån vilka utgångspunkter borde det pedagogiska ledarskapet bäst forskas? Hur skall pedagogiskt ledarskap förstås i förhållande till undervisning? Kan ledarskapet delas? Vad händer om det inte delas? Hur tänker rektorer själva om sitt arbete? Hur verkar de kommunala bildningscheferna och skoldirektörerna i sin uppgift som pedagogiska ledare? Att leda skolan med läroplaner är bekant, men hur förstå pedagogiskt ledarskap som läroplansutveckling på nationell nivå? Att leda med hjälp av evidens, information och kunskap har blivit slagord i diskussionen, men hur blir det inspirerande? Hur kan pedagogisk ledarskapsforskning understöda det praktiska arbetet kring skolutveckling?

I den här rapporten samlas Vasapedagoger jämte en rad samarbetande ledarskapsforskare från andra universitet i Finland och övriga delar av världen för att tillsammans begrunda, bedöma och bryta ny mark kring hur det pedagogiska ledarskapet bäst förstås, beforskas, utövas och utvecklas.

## **Rapport 38**

ISSN 2343-2373

ISBN 978-952-12-3322-7

ISBN 978-952-12-3323-4 (digital)

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi  
Vetenskapligt granskad genom blind review  
<http://www.vasa.abo.fi/pf/pfpublikationer>